

**КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

Р.М.Хусаинова, И. М.Захарова, А.Н. Яшкова

***Психологическое сопровождение
образовательного процесса***

МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

Серия «Психолого-педагогическое образование»

Казань
Издательство «Бриг»
2015

УДК 378
ББК 74
Х98

*Печатается по решению Ученого совета
Института психологии и образования
Казанского (Приволжского) федерального университета*

Рецензенты:

Васягина Н.Н., доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии образования Уральского государственного педагогического университета.

Чиркина С.Е., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Института психологии и образования Казанского федерального университета.

Хусаинова Р.М., Захарова И. М., Яшкова А.Н.

Х98 Психологическое сопровождение образовательного процесса: Методическое пособие / Хусаинова Р.М., Захарова И. М., Яшкова А.Н. — Казань.: Издательство «Бриг», 2015. — 128 с.

В пособии представлены методические материалы к курсу «Психологическое сопровождение образовательного процесса» прошедшие апробацию в рамках проекта «Разработка и апробация новых модулей и правил реализации основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки - Психолого-педагогическое образование), предполагающих академическую мобильность студентов вузов педагогического профиля (непедагогических направлений подготовки) в условиях сетевого взаимодействия» (Номер открытого конкурса: 2014-04.03-05-043-Ф-91.055) в ФГАОУ ВО ИПО КФУ, реализуемого на основе федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. Рассматриваются общие подходы и принципы формулировки понятия «психологическое сопровождение». Описаны основные подходы к моделированию психологического сопровождения в условиях реализации модернизации педагогического образования. В пособии приведены конкретные примеры технологий сопровождения образовательного процесса в условиях внедрения ФГОС общего образования. Пособие адресовано, специалистам школьных консилиумов (педагогам-психологам, социальным педагогам), учителям и руководителям образовательных учреждений. Пособие может быть использовано как учебно-методическое для подготовки бакалавров и магистров по направлению «Психолого-педагогическое образование», а также в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов в системе образования.

УДК 378
ББК 74

ISBN 978-5-98946-154-7

© Казанский (Приволжский)
федеральный университет, 2015
© Хусаинова Р.М., Захарова И.М.,
Яшкова А.Н., 2015
© Оформление.
Издательство «Бриг», 2015

Оглавление

1. ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАНИИ: ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ	5
1.1.Цель, задачи, принципы, структура, формы реализации практической психологии в системе образования	5
1.2.Профессиональный статус педагога-психолога.....	9
1.3. Режим работы и рабочее время педагога-психолога.....	12
Вопросы и задания для самоконтроля	21
Рекомендуемые ресурсы Internet	23
Рекомендуемая литература	23
2. СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	25
2.1.Психопрофилактическое направление деятельности педагога-психолога.....	25
2.2.Психодиагностическое направление деятельности педагога-психолога ..	32
2.3.Психокоррекционно-развивающее направление деятельности педагога-психолога.....	36
2.4.Психопросветительское направление деятельности педагога-психолога ..	42
2.5.Психоконсультативное направление деятельности педагога-психолога..	46
2.6.Дополнительные направления деятельности педагога-психолога	56
Вопросы и задания для самоконтроля	58
Рекомендуемые ресурсы Internet	61
Рекомендуемая литература	61
3.ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ.....	63
3.1. Понятие психолого-педагогического сопровождения	63
3.2.Принципы реализации системы психологического сопровождения образовательного процесса.	65
3.3. Взаимодействие специалистов сопровождения и воспитания как фактор оптимизации образовательного процесса (комплексное сопровождение)	69
3.4. Критерии эффективности системы психологического сопровождения..	77
3.5. Основные подходы к планированию психолого-педагогического сопровождения в школе.	81

Вопросы и задания для самоконтроля	87
Рекомендуемые ресурсы Internet	88
Рекомендуемая литература	88
4.СИСТЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	89
4.1.Психолого-педагогическое сопровождение педагогов школ по формированию у школьников предметных метапредметных, личностных образовательных результатов	89
4.1.1.Требования к достижению образовательного результата согласно новым образовательным результатам.....	89
4.2 Система работы педагога-психолога в аспекте развития личностных УУД.....	93
4.3 Психолого-педагогическое сопровождение формирования регулятивных УУД.....	101
4.4 Система работы педагога-психолога по развитию познавательных УУД	109
4.5 Система работы педагога-психолога по развитию коммуникативных УУД.....	115
Вопросы и задания для самоконтроля	123
Кейс-задания.....	123
Темы для рефератов.....	125
Тезаурус.....	125
Рекомендуемая литература	127

1. ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАНИИ: ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ

1.1. Цель, задачи, принципы, структура, формы реализации практической психологии в системе образования

На современном этапе *практическая психология в образовании* является одним из компонентов психологической службы в образовании, которая в свою очередь стала неотъемлемой частью системы образования.

Практическая психология в образовании преследует *цель* – создания благоприятных условий для сохранения и укрепления психического здоровья (развития) участников образовательного процесса (учащихся и педагогов, воспитанников и воспитателей, администрации образовательного учреждения, родителей и др.). Реализуется данная цель педагогами-психологами на своих рабочих местах, в образовательных организациях.

Согласно Положению о службе практической психологии в системе Министерства образования РФ¹ *задачи* ставятся следующие:

- психологический анализ социальной ситуации развития в образовательных учреждениях, выявление основных проблем и определение причин их возникновения, путей и средств их разрешения;
- содействие личностному и интеллектуальному развитию обучающихся, воспитанников на каждом возрастном этапе развития личности;
- формирование у обучающихся, воспитанников способности к самоопределению и саморазвитию;
- содействие педагогическому коллективу в гармонизации социально психологического климата в образовательных учреждениях;
- психологическое обеспечение образовательных программ с целью адаптации их содержания и способов освоения к интеллектуальным и личностным возможностям и особенностям обучающихся, воспитанников;
- профилактика и преодоление отклонений в социальном и психологическом здоровье, а также в развитии обучающихся, воспитанников;
- участие в комплексной психолого-педагогической экспертизе профессиональной деятельности специалистов образовательных учреждений, образовательных программ и проектов, учебно-методических пособий, проводимой по инициативе органов управления образованием или отдельных образовательных учреждений;
- участие совместно с органами управления образованием и педагогическими коллективами образовательных учреждений в подготовке и создании психолого-педагогических условий преемственности в процессе непрерывного образования;
- содействие распространению и внедрению в практику образователь-

¹ Приказ МО РФ от 22.10.1999 г. № 636.

ных учреждений достижений в области отечественной и зарубежной психологии;

– содействие в обеспечении деятельности педагогических работников образовательных учреждений научно-методическими материалами и разработками в области психологии.

Указанные задачи решаются педагогом-психологом через применение различных видов психологической помощи в образовательной среде.

Согласно проекту ФЗ РФ «О психологической помощи населению в РФ» (статья 6) должны соблюдаться *принципы* деятельности по оказанию психологической помощи. К ним относятся:

1) уважение и соблюдение прав граждан Российской Федерации, иностранных граждан, а также лиц без гражданства в сфере психологической помощи и обеспечение связанных с этими правами государственных гарантий;

2) добровольность участия участников образовательного процесса в различных видах деятельности педагога-психолога;

3) своевременность, доступность и качество психологической помощи;

4) адресность оказания психологической помощи;

5) комплексность оказания психологической помощи;

6) системность оказания психологической помощи;

7) профессионализм при оказании психологической помощи и оформлении профессиональной документации психолога;

8) недопустимость отказа в оказании психологической помощи;

9) конфиденциальность в деятельности педагога-психолога.

Также важно добавить такие принципы, как многообразие форм и методов в работе педагога-психолога, нравственность в деятельности и поведении педагога-психолога, профессиональное содружество и гибкость педагогов-психологов; выделение приоритетов в работе, особенно при многообразии плановых мероприятий и запросов, оптимистичность и рациональность при оказании психологической помощи.

На современном этапе практическая психология в системе образования представлена на высоком уровне развития и имеет определенную структуру контроля и управления:

1. Научно-методический центр по практической психологии при Министерстве образования РФ (субъектов РФ).

2. Центры психологической помощи (центры психологической помощи и профориентации) при областном (городском, районном) управлении (отделе) образования или при местных органах власти.

3. Практический психолог, работающий в образовательной организации.

Центр психологической службы образования – головная организация, руководящая деятельностью психологов, работающих в образовательных учреждениях, психологических кабинетах (отделах), и специалистов всех психологических служб определенного региона. Центр отвечает за научно-

методическое и научно-организационное обеспечение этих служб, за профессиональный уровень психологов, работающих в данных службах.

Руководящим органом психологической службы образования выступает отдел психологической службы органов управления образованием соответствующего уровня. На федеральном уровне – отдел МО РФ, занимающийся вопросами практической психологии в образовании.

Психологические отделы при районных (муниципальных), областных, городских (в зависимости от структуры органов управления образования в конкретном регионе) структурах системы образования обеспечивают следующее:

- ведут непосредственную работу с психологами образовательных организаций;
- контролируют и организуют деятельность педагога-психолога на местах;
- оказывают методическую и иную профессиональную помощь практикующим психологам;
- пропагандируют психолого-педагогические знания;
- участвуют в работе медико-психолого-педагогических комиссий и комиссий по делам несовершеннолетних;
- консультируют администрацию образовательных организаций по социально-психологическим проблемам управления, создания оптимального социально-психологического климата в педагогическом коллективе и по другим вопросам профессиональной деятельности.

Практический психолог образования – специалист, педагогический работник конкретного образовательного учреждения – детского сада, общеобразовательной школы, гимназии, колледжа и др. Психолог контролирует развитие детей и консультирует воспитателей, учителей, администрацию образовательного учреждения, родителей по проблемам обучения и воспитания, способствует повышению их психологических знаний, решению профессиональных проблем педагогов. Он подчиняется по административной линии – директору образовательной организации, с ним же решает вопросы организации по оказанию психологической помощи, а по профессиональной линии – специалисту психологического отдела при районных (муниципальных), областных, городских (в зависимости от структуры органов управления образования в конкретном регионе) структурах системы образования. С данным специалистом психолог может обсудить свои профессиональные вопросы.

Выделим существующие *формы организации* практической психологии в образовании.

Первая, хорошо известная форма – *форма кабинета*, который создается на базе образовательной организации или в виде коммерческой структуры. Основное содержание работы кабинета психологической помощи:

- организация циклов лекций для учителей и родителей с целью их психологического просвещения;

- проведение консультаций для учителей, родителей по интересующим их психологическим вопросам и оказание информационной помощи;
- осуществление углубленной работы в каком-либо классе (в зависимости от запроса к психологу);
- помощь в подготовке и проведении педагогических консилиумов;
- организация постоянно действующего семинара для учителей по детской и педагогической психологии, психологии личности и межличностным отношениям;
- участие в наборе первых классов с целью определения психологической готовности детей к обучению в школе;
- профдиагностика выпускников;
- тренинги для подростков;
- диагностика интеллектуального развития и личностного становления ребенка;
- коррекционно-развивающие занятия (по запросу) и др.

Такая форма имеет плюс – самостоятельность и независимость реализации психологической помощи, а минус – ограниченность влияния на образовательный процесс и своевременное оказание психологической помощи.

Вторая форма – *в виде психологической службы учреждения*. Она может быть организована несколькими педагогами-психологами на базе образовательной организации (школы, детского дома, колледжа и т.п.). Содержание работы такой Службы заключается в следующем:

- психоконсультирование участников образовательного процесса;
- отслеживание психического развития и психологического здоровья у детей в образовательных условиях;
- психодиагностика по запросу;
- коррекционно-развивающая работа над познавательной деятельностью и общением детей;
- психопрофилактика и психопросвещение участников образовательного процесса и др.

Плюс этой формы – рациональное распределение трудовых функций между психологами-коллегами и качественное оказание психологической помощи, а минус – повышенный спрос со стороны администрации образовательной организации.

Есть организации практической психологии в образовании *в форме психологического центра*, который может открываться на базе образовательного учреждения или ведомства, молодежных организаций и районных центров культуры, а также как самостоятельная коммерческая структура. Такой Центр может включать широкий штат специалистов: педагоги, дефектологи, врачи-психотерапевты и неврологи, психологи, логопеды.

Направления деятельности Центра могут быть следующие:

- психопрофилактика молодёжи;
- информационно-консультативная помощь;
- «телефон доверия»;

- рекламно-информационная деятельность;
- научно-методическое оснащение практикующих психологов;
- проведение социально-психологических исследований;
- организация психопрофилактических акций;
- психодиагностика по запросу;
- тренинги социальных умений и др.

Плюс данной формы также в самостоятельности и независимости реализации психологической помощи от администрации образовательной организации. Минус же – в ограниченности влияния на образовательный процесс и своевременное оказание психологической помощи в конкретной образовательной организации.

1.2. Профессиональный статус педагога-психолога

Педагог-психолог – это специалист, который реализует практическую психологию в конкретной образовательной организации. В настоящее время данный специалист должен иметь высшее образование по психологическому или психолого-педагогическому направлению подготовки.

Кроме указанного высшего образования, педагог-психолог должен иметь хорошо развитые *профессионально-важные качества (ПВК)*, которые представляют собой индивидуально-личностные особенности субъекта и определяют эффективность реализации профессиональной деятельности. К ПВК педагога-психолога относят: общительность; вежливость; доброжелательность; рассудительность; толерантность; целенаправленность; сдержанность; креативность; организованность; аккуратность; последовательность; самостоятельность; нравственность; порядочность; мобильность; тактичность; эмоциональную уравновешенность, ответственность, критичность и др. Кроме этого, еще способность осознавать границы своей профессиональной компетенции и предвидеть последствия от своих профессиональных действий или действий другого человека.

Доминирующие качества личности психолога²: интеллектуальность, социабельность, эмоциональная лабильность (гибкость), практичность (рациональность), коммуникабельность.

Не совместимые с профессией психолога следующие характеристики личности: невротичность личности, агрессивность, низкая сила «эго», комплексы неполноценности, чувство превосходства, лживость и др.

Можно выделить *требования к внешним характеристикам* психолога:

✓ *внешний вид*: привлекательность, опрятность, аккуратность, чувство вкуса, строгость одежды, наличие причёски и лёгкого макияжа, минимум украшений, без искусственных запахов;

✓ *речь*: связанная, умеренно эмоциональная, четкая, без дефектов произношения, уверенная, не быстрая, не громкая, грамотная, уважительность и сдержанность тона;

² Овчарова, Р. В. Практическая психология образования / Р. В. Овчарова. – М. : Академия, 2005. – С. 39.

✓ *поведение*: минимум жестикуляции, без злоупотребления психоактивных веществ, прямая осанка, уверенный шаг и взгляд, нравственность действий и др.

Согласно профессиональному стандарту педагог-психолог должен выполнять две обобщенные *трудовые функции*:

1. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных учреждениях общего, профессионального и дополнительного образования, сопровождение основных и дополнительных образовательных программ.

2. Оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации.

Обе эти функции ещё представлены в стандарте более конкретными трудовыми функциями:

Первая трудовая функция педагога-психолога представлена следующим:

- психолого-педагогическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ;
- психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных учреждений;
- психологическое консультирование субъектов образовательного процесса;
- коррекционно-развивающая работа с обучающимися;
- психологическая диагностика обучающихся;
- психологическое просвещение субъектов образовательного процесса;
- психопрофилактика (профессиональная деятельность, направленная на сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся в процессе обучения и воспитания в образовательных учреждениях)

Вторая трудовая функция педагога-психолога должна быть реализована через следующее:

- психологическое просвещение субъектов образовательного процесса в области работы по поддержке лиц с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации;
- психологическая профилактика нарушений поведения и отклонений в развитии в образовательных учреждениях и организациях, осуществляющих образовательную деятельность по поддержке лиц с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации;
- психологическое консультирование обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, и лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- психологическое консультирование обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, и лиц с ограниченными возможностями здоровья;

– психологическая коррекция поведения и нарушений в развитии обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации и лиц с ограниченными возможностями здоровья;

– психологическая диагностика особенностей обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

При выполнении указанных трудовых функций педагог-психолог может занимать различные *профессиональные позиции* (по М. Р. Битяновой):

1) «Психолог–врач, психиатр» (чужда для психологов, но привлекательна и выгодна для педагогов);

2) «Психолог–адвокат ребенка» (защита ребенка от «нехороших» взрослых);

3) «Психолог–массовик-затейник» (работу выполняет в развлекательной форме для участников образовательного процесса);

4) «Психолог–доверенное лицо» (наиболее эффективна, так как через доверительные контакты психолог оказывает помощь участникам образовательного процесса);

5) «Психолог–наставник» (содействует личности в контактах с людьми, помогает разрешать трудные ситуации, направляет личность в разрешении вопросов);

6) «Психолог–дипломат» (тактично разрешает спорные вопросы, является посредником в трудных ситуациях, не выражает субъективных оценок).

Профессиональная позиция психолога должна обеспечивать субъектный уровень специалиста, авторитет взрослого и зрелой личности в глазах детей и педколлектива, доступность для общения и обращения. В связи с этим педагог-психолог не должен вести уроки, занимать административный пост, иметь авторитарный стиль общения, обязан формировать у участников образовательного процесса уверенность в конфиденциальности.

Отметим, что практический психолог образования – это независимый эксперт (специалист) по психологическим проблемам развития, обучения и воспитания детей. Выбор пути построения профессиональной деятельности определяется самостоятельно психологом с учетом опыта, специфики учреждения и готовности к профессиональному росту. Выделим возможные *уровни профессиональной деятельности* психолога³:

1) копирование чужих образцов профессионального поведения (эффективно для начинающих психологов);

2) построение профессиональной деятельности по собственным образам (доступно опытным практикующим психологам);

3) системное творческое построение профессиональной деятельности (возможно для креативных и опытных психологов).

³ Овчарова, Р. В. Практическая психология образования / Р. В. Овчарова. – М. : Академия, 2005. – С. 46.

Профессионализм психолог образования реализует через знание и соблюдение *нормативно-правовых документов*, которые регламентируют его деятельность. К ним можно относиться документы общего и специфического содержания. К нормативным документам общего характера относятся в основном документы образования, которые необходимо знать и учитывать в своей практике любому педагогическому работнику, в том числе, педагогу-психологу. Среди приоритетных нормативных документов общего характера для психолога выделяются:

- Федеральный закон «Об образовании» РФ (с изм. от 29.12.2013 № 273);
- Конвенция о правах ребенка;
- Конституция РФ;
- Устав образовательного учреждения.

Указанные документы выполняют ряд функций для психолога образования:

- ориентируют педагогических работников на построение общения и учебной деятельности при соблюдении прав детей и их родителей;
- характеризуют границы компетентности и ответственности образовательного учреждения и участников учебно-воспитательного процесса.

Документы специфического характера отражают требования к содержанию и организации профессиональной деятельности педагога-психолога и являются обязательными для выполнения. К таким профессиональным нормативно-правовым документам относят:

- Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования РФ (Приказ МО РФ от 22.10.1999 г. № 636);
- Этический кодекс психолога службы практической психологии образования России;
- Инструктивное письмо Минобразования России «Об использовании рабочего времени педагога-психолога образовательного учреждения» (от 24.12.2001 г. № 29/1886-6);
- Профессиональный стандарт педагога-психолога;
- Инструктивное письмо Минобразования РФ «О психолого-медико-педагогической комиссии» (от 14.07.2003 г. № 27/2967-6).

Знание нормативных документов и умение их применять в своей деятельности делает педагога-психолога грамотным специалистом и достойным своего профессионального статуса.

1.3. Режим работы и рабочее время педагога-психолога

Режим работы на любом рабочем месте определяет организацию труда и выполнение трудовых функций специалистом. Для педагога-психолога также важно установить свое время работы, чаще всего, оно делается на неделю.

Определяется время рабочего дня или режим работы на неделю психологом самостоятельно и обязательно согласуется с руководителем образовательного учреждения. После согласования – информируется потенциальным клиентам – вывешивается на дверь кабинета или на информационный стенд для педагогов, детей и их родителей.

Аспекты, которые необходимо учитывать при составлении режима (графика) работы педагога-психолога можно выделить следующие:

- объём часов в неделю (36 ч.);
- наличие методических часов (7 ч., по решению администрации образовательного учреждения);
- объём занимаемой ставки должности педагога-психолога (0,25; 0,5; 0,75 и полная ставка);
- наличие учебных смен в общеобразовательном учреждении, его режим работы;
- присутствие других специалистов, работающих в кабинете психолога;
- количество педагогов-психологов и их режим работы;
- легкость запоминания часов работы;
- доступность часов для участников образовательного процесса, особенно для родителей;
- стабильность часов работы.

График работы педагога-психолога может состояться двух видов:

- 1) на основе определения временных границ рабочего дня (см. рис.1);
- 2) по направлениям работы, которые закладываются в определенные дни недели (см. рис. 2).

Режим работы педагога-психолога
Пн. – чт.: 9.00 – 15.00
Пт. : 10.00 – 15.00
Сб.: методический день

<u>График работы психолога</u>
<i>Понедельник</i> методический день
<i>Вторник, среда</i> 8.00 -14.00
<i>Четверг, пятница</i> 12.00 -18.00
<i>Суббота</i> 9.00 – 14.00

Рисунок 1 – Варианты режима работы педагога-психолога

**Режим работы
педагога-психолога**

Пн. – консультативный день
Вт. – психодиагностика
Ср. – коррекционно-развивающая работа
Чт. – психодиагностика
Пт. – коррекционно-развивающая работа
Сб. – методический день

Рисунок 2 – Вариант режима работы педагога-психолога
по направлениям его деятельности

Важным аспектом деятельности педагога-психолога является наличие кабинета. С самого начала своей деятельности психологу следует заботиться об оформлении кабинета и о содержании работы в нем. *Кабинет* – это не прихоть и не роскошь, а необходимый компонент психологической службы в образовательном учреждении.

Специально оборудованный кабинет практического психолога может функционировать на базе обычного кабинета образовательного учреждения. Его задачей является оказание своевременной квалифицированной консультативно, методической, психодиагностической и психокоррекционной помощи различным участникам образовательного процесса.

Кабинет практического психолога, его организация и оснащение имеют немаловажное значение в повышении эффективности психологической службы и снимают многие трудности профессиональной адаптации начинающих психологов.

Для кабинета практического психолога должно быть отведено помещение или отдельный класс, площадью не менее 25-30 м² для того, чтобы в нем могло находиться 10-12 человек, работа с которыми должна проходить в комфортных условиях.

Стандартное помещение класса предлагается разделить на *несколько зон* (по функциональному назначению):

- зона ожидания приема;
- зона первичного приема и беседы с клиентом;
- зона консультативной работы;
- зона коррекционно-развивающей и диагностической работы;
- зона релаксации и снятия психоэмоционального напряжения.

«Зоны» кабинета (см. рисунок 3 и 4) могут быть разграничены с помощью подвижных перегородок, декоративных занавесей и растений, расстановки мебели.



Рисунок 3 – Кабинет педагога-психолога

Эти зоны могут быть разграничены с помощью подвижных перегородок, декоративных занавесей и растений, расстановки мебели.

Зона ожидания приема представляет собой часть помещения, отделенную перегородкой от посторонних и тех посетителей, которые уже находятся в кабинете психолога. Рекомендуется широко использовать цветы. На стенах не должно быть никаких плакатов, особенно медицинского содержания, чтобы не вызывать нежелательных ассоциаций у детей и их родителей.

Зона первичного приема и беседы с клиентом оснащается рабочим столом и шкафом, в котором размещаются методические материалы по диагностике и коррекционно-развивающей работе. Картотеку с данными о клиентах, и картотеку о результатах обследований желательно помещать в компьютер (переводить в электронную форму). В шкафу размещаются психологические таблицы, плакаты, методический материал и другой инструментарий для психологического обследования клиентов. Эта же зона может служить *личной зоной психолога*. Он ему необходима для подготовки к различным видам работы (занятиям, консультациям и пр.), для обработки полученных диагностических или консультативных данных, хранения материалов обследования, рабочей документации, методической литературы, пособий и пр.

Зона консультативной работы оформляется максимально комфортно: журнальный стол, два мягких кресла, неяркое освещение (боковое бра). Журнальный столик и удобные мягкие кресла, не яркое освещение светильников создают обстановку уюта, защищенности, располагают к расслаблению, успокоению, способствуют открытому, доверительному общению в условиях индивидуального, группового или семейного консультирования.

Зона коррекционно-развивающей и диагностической работы. Многообразие форм коррекционно-развивающей работы предполагает соответствующее оснащение этой зоны психологического кабинета. Для занятий с детьми

здесь могут быть расставлены индивидуальные столы-парты, доска, фланелеграфы, мольберт и пр. Для проведения игровых занятий, сказкотерапии и др., в ходе которых предполагается свободное размещение детей на полу, в кабинете обязательно должен быть ковер (или ковровое покрытие), а также разнообразный игровой материал (мягкие игрушки, куклы-марионетки и т. д.).

Данная зона предполагает мягкое покрытие пола, передвижную легкую мебель, способствующую быстрой смене ситуации в игровом сюжете. Игры, поделочные материалы, карандаши, бумагу.

Зона релаксации и снятия психоэмоционального напряжения предполагает свободное размещение удобных мягких кресел для отдыха. Эффект релаксации и снятие мышечного напряжения может быть достигнут под воздействием определенных элементов обстановки (аквариум, светомузыка, слайдовые изображения) а также функциональной музыки. Поэтому необходим магнитофон с набором кассет.

Все эти зоны кабинета соответствуют цели и задачам деятельности педагога-психолога, основным контингентом которого являются учащиеся различного возраста, их родители и педагоги.

Кабинет психолога при любой его организации, независимо от размера помещения и меры материально-технического оснащения является своеобразным «лицом» работающего в нем *специалиста*, отражает индивидуальность психолога как профессионала и как личности.

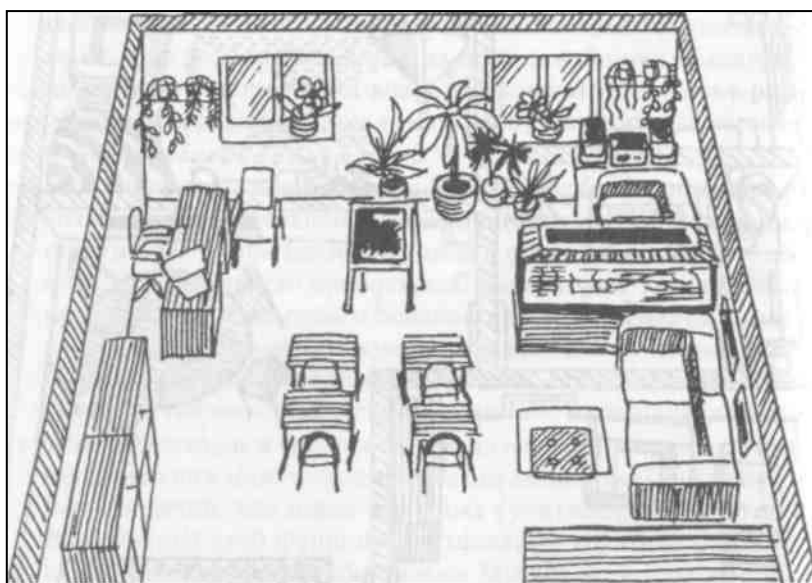


Рисунок 4 – Модель кабинета педагога-психолога

Общим правилом оформления помещений, используемых для психологической работы, является создание спокойной, ненавязчивой, не подавляю-

щей, не отвлекающей обстановки, комфортной, доверительной, безопасной среды.

Ориентиром могут служить следующие рекомендации:

- для окрашивания *потолка* рекомендуется голубой, беживый цвет, возможен подвесной светящийся (натяжной) потолок;
- *стены* светло-желтые, светло-зеленые (в южных регионах – светло-голубые тона), возможна обивка стен драпировочной тканью, что способствует дополнительной звукоизоляции, желательно использовать элементы *ландшафтотерапии* (фотообои, слайды с динамической подсветкой по периметру, панно с изображением пейзажей, естественные краски которых содержат основную гамму цветов от голубого до зеленого, декоративно-художественные композиции из комнатных растений);
- *полы* со звукоизоляционным слоем: мягкое ковровое покрытие темно-зеленого цвета или других природных цветов – однотонных или в сочетании (песочный, темный беж) и т. п.;
- *окна* при необходимости (просмотр видеозаписей, слайдов) должны закрываться жалюзи или завешиваться шторами из плотной светонепроницаемой ткани в тон стен, что создает зрительное увеличение комнаты;
- мебель включать *кресла*, которые должны быть мягкими или полумягкими, с удобными спинками и подлокотниками, а в зоне релаксации – с подголовниками или высокими спинками.

Следует психологу контролировать *температурный режим*. Помещение должно быть теплым и в то же время хорошо проветриваемым. В зимнее время в связи с повышенной сухостью воздуха для его увлажнения и ионизации можно использовать прибор «Комфорт»; желательно иметь установку для кондиционирования воздуха. Оптимальной считается температура от 20⁰ до 22⁰ по С⁰.

Для изоляции от шумов коридора комната может быть оборудована двойной дверью или двери с тамбуром. Максимальная громкость звучания записей – 30 дБ (приглушенная речь). Во время занятий на входной двери необходимо вывесить предупреждение о соблюдении тишины.

В помещениях для психологической работы *не рекомендуется*:

- использовать блестящие поверхности;
- использовать лампы накаливания (люминесцентные лампы почти не искажают цвет, тогда как излучение ламп накаливания насыщено теплыми тонами, из-за отсутствия в спектре ламп накаливания синего и фиолетового излучения холодные тона окружающей обстановки выглядят серыми и грязными);
- цветовая подсветка не должна быть яркой и мелькающей;
- одновременное использование всех компонентов ландшафте- и фитотерапии, их расположение необходимо продумать таким образом, чтобы они не становились отвлекающими факторами.

Удобная и функциональная *мебель*, разумно подобранная и расставленная, является неотъемлемой частью интерьера психологического кабинета. К числу обязательных компонентов меблировки относятся:

- рабочий стол психолога;
- шкафы (для хранения методических пособий, материалов обследования, техники и др.);
- сейф (если в шкафу нет замыкающегося на ключ отделения);
- рабочие места для детей (количество зависит от размеров помещения и специфики проводимой психологом работы);
- журнальный стол;
- 2-3 кресла (небольшие, полумягкие, удобные) или диван;
- мягкие стулья.

Рабочее место современного специалиста немыслимо без соответствующего *технического оснащения*, позволяющего экономить и максимально эффективно использовать рабочее время. Технические средства необходимы психологу для проведения занятий с детьми, обработки и систематизации результатов обследований, создания банка психологических данных, тщательной подготовки к проведению диагностической и коррекционно-развивающей работы и т. д. Исходя из этого, психологу следует иметь в кабинете следующее:

- копировальную технику (или возможность ею свободно пользоваться);
- систему видеозаписи и видеовоспроизведения с набором видеозаписей;
- систему звукозаписи и звуковоспроизведения с набором звукозаписей;
- компьютер;
- сканер;
- ноутбук;
- секундомер;
- часы;
- зеркало;
- интерактивная доска;
- светильники (напольные, настольные) и др.

Среди *методических средств* выделяют: практические материалы для психологической работы; набор игрушек, настольных игр, соответствующих возрасту детей; набор различных материалов (строительный материал, пластилин, краски, цветные карандаши, фломастеры, бумага и т.п.); библиотека практического психолога; раздаточный материал для учащихся, родителей и учителей, участников групп социально-психологического тренинга или для других групповых занятий.

К дополнительным средствам для дизайна интерьера относятся перегородки помещения, цветы, аквариум. Перегородками может служить стеллаж, комод или композиция из цветов и растений.

Одно из психологических средств воздействия в ходе индивидуальных и групповых занятий в кабинете практического психолога – специально подобранные *музыкальные программы*, влияние которых характеризуется многоплановыми изменениями функционального состояния организма человека. Так, варьируя музыкальный фон, можно воздействовать на настроение, вызывать состояние покоя или возбуждения, управлять работоспособностью человека или усиливать релаксацию.

В кабинете педагога-психолога обязательно должны быть растения, способствующие созданию оптимальных санитарно-гигиенических и эстетических условий для занятий и отдыха. Они могут выполнять и функции профессионально организованного пространства, особенно, когда цветы, цветочные стеллажи и стенки выполняют роль функциональных перегородок, отделяющих различные зоны кабинета (зону приема, например, от игровой зоны или консультативной зоны).

Составляя интерьеры психологического кабинета, можно размещать в них живые цветы, зеленые травяные газоны, фитокомпозиции, иногда щебечущих птиц, чтобы полнее имитировать экологическое пространство, которое призвано оказывать благоприятное психологическое влияние на клиентов, особенно в те часы, когда они наиболее восприимчивы к этому (усталость в конце трудового дня, эмоциональная возбужденность вследствие напряженных социальных контактов).

Органичным взаимодополнением к комфортным условиям фитодизайна является использование во время занятий записей звуков природы: шума леса, морского прибоя, птичьего пения, что весьма благоприятно воздействует на детей разного возраста.

При организации кабинета практического психолога необходимо уделить серьезное внимание его *светоцветовому оформлению*.

Так, интенсивность освещения должна регулироваться в широком диапазоне (от яркого освещения до полного затемнения). Рекомендуется комбинированное освещение, как лампами дневного света, так и лампами накаливания. До и после восстанавливающих релаксационных или развивающих занятий применяется обычное верхнее освещение; во время специальных занятий включаются боковые настенные бра со слабым зеленым светом. Все светильники лучше направить на потолок, чтобы обеспечить мягкий, рассеянный свет.

Отметим, что среда, в которую попадает клиент должна настраивать на диалог и доверительное общение. Поэтому, при оформлении кабинета важно учитывать требования цветопсихологии.

По воздействию цвета на человека все цвета можно разделить на две группы: теплые (оттенки красного и желтого) и холодные (голубовато-фиолетовые тона).

Наиболее благоприятное влияние на зрение и центральную нервную систему (ЦНС) оказывают зеленый и голубой цвета. Все светлые тона хорошо влияют на психофизиологическое состояние человека, вызывают хорошее

настроение. Темные же тона, насыщенные оттенки цвета угнетают, вызывают подавленное состояние. Красный и желтый цвета возбуждают и активизируют ЦНС.

Ощущения человека меняются в зависимости от цветовой среды: желтый и светлый желто-зеленый цвета вызывают ощущение чего-то легкого, и наоборот, темные тона фиолетово-синего цвета – чего-то тяжелого. Синий цвета создает ощущение холодного. В помещении, окрашенном в оранжевый цвет, температура кажется выше, чем в помещении сине-зеленого цвета, хотя фактически температура в этих помещениях одинакова.

В помещении, особенно с плохим освещением, потолки и стены, окрашенные в белый цвет, кажутся серыми. Эта холодная окраска не создает впечатления светлого помещения. С психологической точки зрения окраска помещения в белый цвет утомляет и воздействует неблагоприятно. Белый цвет хорошо применим, когда выступает фоном для других цветов.

Цвет также связан и со слухом. При шуме усиливается функция зрительных рецепторов и поэтому интенсивнее становится и восприятие зеленого цвета, а повышенное восприятие зеленого цвета в известной степени «покрывает» шум.

Так, резкие акустические раздражители могут быть приглушены соответствующими световыми раздражителями. Резкий шум будет восприниматься более спокойно в помещении, окрашенном в оливково-зеленый, болотно-зеленый или темно-коричневый цвета.

В заключении отметим, что оформление и рабочая обстановка в кабинете педагога-психолога зависит только от него самого, его желания в этом помещении делать благоприятную среду для реализации своих трудовых функций.

Продолжая говорить об особенностях организации деятельности практической психологии в образовании следует отметить проблемы, с которыми сталкиваются различные педагоги-психологи на своих рабочих местах. Среди них следующие проблемы:

- низкое материальное оснащение (низкая обеспеченность рабочего места психолога, нет технического обогащения и т.п.) кабинета;
- отсутствие методических стандартов по психодиагностическому инструментарию, коррекционно-развивающим программам и др.;
- низкая заработная плата педагогов-психологов;
- формальное отношение контролирующих органов образования, особенно в регионах и др.

Перечисленные проблемы практической психологии в образовании приводят к низкой личностной готовности психолога к профессиональной деятельности в сфере образования (снижены чувство долга, милосердие, гибкость ...).

Несмотря на это, в современном обществе наблюдается:

- интерес к психологии у многих наук и у населения;

- наработано много методического и методологического материала в области практической психологии образования;
- наличие роста психологических специальностей и желающих ими овладеть.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Для какой категории людей организована практическая психология в образовании?
 - а) педагогам;
 - б) учащимся;
 - в) родителям;
 - г) всем перечисленным категориям.
2. Включается ли в структуру практической психологии образования научно-методический центр практической психологии при МО РФ?
 - а) да;
 - б) нет.
3. Является ли республиканская психолого-медико-педагогическая консультация структурным звеном практической психологии образования?
 - а) да;
 - б) нет.
4. Какие функции выполняет кабинет практического психолога как структурное звено практической психологии в образовании?
 - а) функцию контроля деятельности педагогов-психологов на местах;
 - б) функцию пропаганды психологии;
 - в) функцию оказания методической помощи иным педагогам-психологам;
 - г) функцию оказания профессиональной психологической помощи участникам образовательного процесса.
5. Какой принцип говорит о необходимости выделения главного и второстепенного при организации психологической службы в каком-либо образовательном учреждении?
 - а) принцип преемственности;
 - б) принцип приоритетов в работе;
 - в) принцип оптимистичности;
 - г) принцип рациональности.
6. Кем реализуется практическая психология в образовании?
 - а) педагогом-психологом;
 - б) учителем-логопедом;
 - в) администрацией образовательного учреждения;
 - г) социальным педагогом.
7. Кому в первую очередь подчиняется педагог-психолог городского образовательного учреждения по административной линии?
 - а) директору образовательного учреждения;

- б) завучу образовательного учреждения;
 - в) методисту городского управления образования;
 - г) методисту Минобразования республики (области, края).
8. В каких учреждениях может работать педагог-психолог?
- а) дошкольные образовательные учреждения;
 - б) школа милиции;
 - в) общеобразовательные учреждения;
 - г) детские поликлиники.
9. Какие качества личности способствуют педагогу-психологу проявлять профессиональную компетентность?
- а) высокая конформность;
 - б) общительность;
 - в) толерантность;
 - г) демонстративность.
10. Как называется документ, где зафиксирован перечень трудовых функций педагога-психолога?
- а) профессиональный стандарт;
 - б) профессиограмма;
 - в) этический кодекс;
 - г) Федеральный закон РФ «Об Образовании».
11. На какие документы необходимо ориентироваться педагогу-психологу для соблюдения прав детей и их родителей?
- а) Конституция РФ;
 - б) Закон РФ «Об образовании»;
 - в) Конвенция о правах ребенка;
 - г) все перечисленные документы.
12. Сколько часов в неделю работает педагог-психолог?
- а) 36 часов;
 - б) 24 часа;
 - в) 18 часов;
 - г) 21 час.
13. На какое время педагог-психолог составляет график времени работы?
- а) на учебный год;
 - б) на полугодие;
 - в) на четверть;
 - в) на неделю.
14. С кем согласовывает режим своей работы педагог-психолог?
- а) с директором учреждения;
 - б) с заместителем директора учреждения;
 - в) со специалистом управления образованием;
 - г) ни с кем.
15. Какая оптимальная площадь кабинета должна быть у педагога-психолога?

- а) 15-20 кв.м.;
- б) 20-25 кв.м.;
- в) 25-30 кв.м.;
- г) 30-35 кв.м.

Рекомендуемые ресурсы Internet

- <http://www://psy.1september.ru> (газета «Школьный психолог»);
- <http://www.psy.su> (Психологическая газета);
- <http://www.vorpsy.ru> (журнал «Вопросы психологии»);
- <http://psylib.myword.ru> (библиотека психологического форума);
- <http://www./psycho.ru> (полнотекстовая библиотека);
- <http://www.liblife.ru> (библиотека);
- <http://www.koob.ru> (библиотека);
- <http://www.book.ru> (библиотека);
- <http://www.kniga.ru> (библиотека);
- <http://www.biblion.ru> (библиотека);
- <http://www.psilib.ru> (библиотека);
- <http://www.pedlib.ru> (библиотека);
- <http://www./wikipedia.org> (энциклопедия);
- <http://www.psypublica.ru> (психологические публикации);
- <http://vch.narod.ru> (психологические тесты, бланки);
- <http://www.effecton.ru> (психологические тесты);
- <http://www.psy.ru> (психологическая газета);
- <http://www.mytests.ru> (психологические тесты и статьи по психологии);
- <http://testology.psychology.ru> (психологическая лаборатория);
- <http://www.syntone.ru> (Учебный центр Синтон - тренинги);
- <http://psi.webzone.ru/st/118600.htm> (психологический словарь);
- <http://www.pirao.ru> (психологический институт РАО);
- <http://www.psy.msu.ru> (факультет психологии МГУ им. М. В. Ломоносова).

Рекомендуемая литература

1. Абрамова, Г. С. Практическая психология : учебник для студ. вузов / Г. С. Абрамова. – М. : Академич. Проект, 2001. – 479 с.
2. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М. : Совершенство, 1997. – 298 с.
3. Изотова, Е. И. Психологическая служба в системе образования: учебник / Е. И. Изотова. – М. : Академия, 2013. – 203 с.
4. Инструктивное письмо Минобразования России «Об использовании рабочего времени педагога-психолога образовательного учреждения» (от 24.12.2001 г. № 29/1886-6).
5. Конвенция о правах ребенка.
6. Конституция РФ.

7. Коновалова, И. Языком цифр / И. Коновалова // Школьный психолог. – 2004. – № 20, 31.
8. Манухина, С. Ю. Основы практической психологии : учеб. пособие / С. Ю. Манухина. – М. : Евразийский открытый институт, 2011. – 87 с.
9. Овчарова, Р. В. Практическая психология образования : учеб. пособие для студ. психол. фак. ун-тов / Р. В. Овчарова. – М. : Академия, 2005. – 446 с.
10. Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования РФ (Приказ МО РФ от 22.10.1999 г. № 636).
11. Профессиональный стандарт педагога-психолога.
12. Психологическая служба в современном образовании / под ред. И. В. Дубровиной. – СПб. : Питер, 2009. – 400 с.
13. Современная практическая психология : учеб. пособие для студ. вузов / под ред. М. К. Тутушкиной. – М. : Академия, 2005. – 432 с.
14. Федеральный закон «Об образовании» РФ (изм. от 29.12.2013 г. № 273).
15. Этический кодекс психолога службы практической психологии образования России.

2. СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Психопрофилактическое направление деятельности педагога-психолога

Первый период работы педагога-психолога можно условно назвать *периодом адаптации*: психолог должен адаптироваться к образовательному учреждению и его сотрудникам, а сотрудники – к психологу. Это относится и к тем случаям, когда психолог, ранее работавший в учреждении переходит в иной детский сад или школу, где он все равно начинает новую деятельность. Одновременно следует знакомить всех с содержанием, задачами и методами работы практического психолога. Можно подсказать, в какой форме, когда, по каким вопросам и проблемам можно к нему обращаться.

Психологу в период адаптации надо так организовать свою деятельность, чтобы получить всем видимый результат, вызвать интерес к себе и своей работе, желание сотрудничать. Поэтому содержательную работу лучше начинать с психопрофилактических мероприятий и тех проблем (личностных, поведенческих, учебных и пр.), в которых психолог наиболее компетентен. Специалисту любого звена психологической службы необходимо знать и уметь все, *но ни в коем случае за все сразу не браться*, даже если на этом настаивает администрация.

Оказание психологической помощи человеку долгое время осуществлялось средствами психотерапии. Ее могли использовать только лица, имеющие медицинское образование, прошедшие специализацию в области психотерапии. В настоящее время психологическую помощь оказывают не только медики, но и психологи.

Оказание различной психологической помощи в деятельности психолога образования осуществляется через соответствующие направления работы. К ним относят:

- 1) ведущее – психологическая профилактика;
- 2) основные:
 - психологическое просвещение;
 - психологическое консультирование;
 - психологическая коррекция и развитие;
 - психологическая диагностика;
- 3) дополнительные (сопутствующие):
 - организационно-методическая деятельность;
 - социально-диспетчерская деятельность;
 - педагогическая деятельность;
 - экспертная;
 - исследовательская.

Рассмотрим их.

В настоящее время становится актуальной в образовательных учреждениях *психопрофилактическая деятельность* педагога-психолога. Она связана с изучением, прогнозом, созданием условий (бытовых, психологических, трудовых, воспитательных, учебных и др.), максимально благоприятных для психического развития ребенка.

В рамках данного направления психологической службы специалисты решают следующие *блоки задач*:

1. Предупреждение возможных нарушений условий развития ребенка. Здесь рассматриваются ситуации и обстоятельства целенаправленного воспитания, обучения и психического развития человека в условиях семьи, образовательного учреждения, а также профилактика стихийного влияния на становление личности в условиях неформальных групп, негативного воздействия средств массовой информации, рекламы и др.

2. Предупреждение отклонений в психическом развитии ребенка. В данном блоке анализируются возможные профилактические меры нарушения познавательной и поведенческой сфер, их зависимости от реальных и идеальных образовательных условий развития человека. Психолог предупреждает возможные осложнения в связи с переходом учащихся на следующие возрастные ступени:

1) период поступления ребенка в школу. Известно, что психолог принимает самое активное участие в определении психологической готовности детей к школьному обучению, определяя когнитивную, мотивационную, эмоционально-волевую готовность детей к обучению. Своевременная оценка психологической готовности детей к обучению в школе является одним из основных видов профилактики последующих возможных трудностей в обучении. Психопрофилактическая работа в начальной школе имеет особую значимость. С первых дней пребывания первоклассников в школе психолог решает проблемы индивидуального подхода к учащимся, психологической адаптации каждого ребенка к школе, общения учителя с учеником, общения ребенка со сверстниками, развития познавательных интересов и учебной мотивации учащихся, школьной успеваемости.

2) переход учащихся из начальной школы в среднее звено. Психопрофилактическая работа психолога как с учащимися, так и с учителями на данном этапе поможет осознать способности и интересы, сформировать устойчивую самооценку, избежать снижения учебной мотивации, обеспечить психологическую адаптацию школьников к новым социально-педагогическим условиям обучения (переход к предметному обучению).

3) период перехода в старшие классы. При этом цели профилактической работы могут задаваться и с точки зрения психологической адаптации школьников в старшем звене, и с точки зрения их психологической готовности к коренной смене социально-личностной позиции после окончания школы. В целом, психопрофилактическая работа психолога заключается в оказании помощи старшеклассникам в решении сложных вопросов личностного и профессионального самоопределения.

3. Предупреждение межличностных и межгрупповых проблем в детском возрасте, в частности в подростковых классах, которое достигается путем раскрытия и внедрения профилактических мероприятий по сплочению группы, снижению конфликтности между ее членами, формирования коммуникативной компетентности и др.

4. Сохранение и укрепление здоровья детей. В этом блоке задач изучаются условия формирования здорового образа жизни, профилактики табакокурения, алкоголизма, наркомании, ВИЧ/СПИД, школьного и дорожного травматизма, физической и психической утомляемости.

5. Предупреждение нарушений педагогической компетентности. Здесь рассматриваются ситуации профилактики коммуникативной некомпетентности педагога, конфликтных черт личности учителя или воспитателя, методической безграмотности и др.

В психопрофилактике выделяют также *три уровня*.

I уровень – *первичная профилактика*. Психолог работает с относительно здоровыми детьми или учащимися, имеющими незначительные эмоциональные, поведенческие и учебные недостатки, осуществляет заботу о психическом здоровье и психических ресурсах практически всех участников образовательного процесса. На этом уровне в центре внимания психолога находятся все обучающиеся школы, как «нормальные», так и с проблемами. Многие авторы отмечают, что именно школы являются оптимальными системами для профилактики психического здоровья, и рассматривают педагогов-психологов в качестве основных специалистов, проводящих в жизнь такую первичную профилактику.

II уровень – *вторичная профилактика*. Она направлена на так называемую «группу риска», т. е. на тех детей, у которых проблемы уже начались. Вторичная профилактика подразумевает раннее выявление у детей трудностей в учении и поведении. Основная ее задача – преодолеть эти трудности до того, как дети станут социально или эмоционально неуправляемыми. Вторичная профилактика включает консультацию с родителями и учителями, обучение их стратегии для преодоления различного рода трудностей и т. д.

III уровень – *третичная профилактика*. Здесь внимание психолога концентрируется на детях с ярко выраженными учебными или поведенческими проблемами, его основная задача – коррекция или преодоление серьезных психологических проблем.

Выполнить содержание работы от I до III уровня современный психолог может только теоретически, так как чаще всего такой специалист – один на всю школу. Заботой большинства психологов является психологическое обеспечение II и III уровней, причем львиную долю времени занимает III уровень. Иными словами, большинство усилий педагогов-психологов направлено на работу с учащимися, которые уже испытывают трудности. Основная масса школьников остается без внимания психологов, если не считать прохождения ими традиционного систематического тестирования.

Решение психопрофилактических задач достигается путем применения следующих *форм работы* педагога-психолога: игровые занятия, практические семинары, лекции, беседы, тренинги, аутогенная тренировка.

Игровые занятия – это форма групповой работы на основе игрового взаимодействия с детьми. Игра как вид деятельности позволяет создать условия для воссоздания и усвоения, а также познания и отработки общественного опыта, социальных норм поведения.

В групповых занятиях допускается использование серии игр, один игровой сюжет или элементы игры. Содержание, реквизит, правила игры могут разрабатываться самим педагогом-психологом, ее участниками, либо адаптироваться взятый опыт к проблеме, возрасту участников, условиям профилактической работы.

Практические семинары являются также групповой формой работы, которая основывается на теории и практике профилактики какой-либо проблемы. Данная форма предупреждения нарушений в развитии часто организуется для детей-подростков и выпускников общеобразовательных учреждений, для их родителей, учителей и третьих лиц, заинтересованных в судьбе ребенка.

Раскрытие теоретических и практических оснований поставленного вопроса может осуществляться в виде круглого стола, вопросно-ответной форме, с докладчиками и без них, с применением моделирования проблемной ситуации и ее анализа, решения и др.

Беседы профилактического содержания представляют собой форму индивидуального или группового собеседования на какую-либо тему. Эта форма имеет широкое применение в психопрофилактической деятельности педагога-психолога по отношению ко всем участникам педагогического процесса.

В беседе применяется не только раскрытие темы профилактики, но и приемы убеждения, внушения, научения, проявления социально приемлемого поведения и мышления, активизация и стимуляция к действиям саморазвития, самооздоровления и др. Содержание и методику беседы педагог-психолог вправе разрабатывать самостоятельно, что делается с учетом сложившейся образовательной ситуации, развития группы или отдельного человека, их возрастного уровня, личностных особенностей.

Тренинги в психопрофилактической работе являются одной из распространенных форм группового взаимодействия. Они могут иметь диагностическое, обучающее, развивающее, коррекционное направление. По содержанию различаются тренинги коммуникативности, тренинги сензитивности, тренинги ролевого поведения, аутотренинги и др.

В тренинге присутствует раскрытие теоретического знания и тренировка каких-либо умений. Часто эта групповая форма является продолжительной по времени (от 1,5 – 2 часа и более), состоит из серии встреч (от 2-3 до 15-20) педагога-психолога с участниками образовательного процесса. Содержание тренингов может быть основано на имеющихся упражнениях, раз-

работанных и опубликованных авторами того или иного вида тренинга. Методика его организации регламентирована требованиями, которые заключаются в правилах поведения участников при работе в тренинговой группе. Среди таких правил (принципов взаимодействия) выделяют: правило равноправного участия, постоянной обратной связи, добровольного участия, постоянного состава группы, искренности, свободного пространства (передвижения по помещению) и др. Они перед работой обговариваются, могут меняться (некоторые убираться, добавляться новые), но их присутствие и соблюдение в группе обязательно.

Аутогенная тренировка – еще одна форма профилактики, которая заключается в работе над регуляцией психического и физического состояния человека. Она может носить индивидуальный и групповой характер деятельности педагога-психолога с детьми, их родителями, учителями или воспитателями. Эффективно осуществлять эту форму в специально оборудованном кабинете разгрузки, где можно расслабиться и научиться это делать.

Аутотренировка, как и тренинг, требует от психолога тщательной профессиональной подготовки в этой области и реализацию компетентности в организации и проведении подобных форм работы с участниками образовательного процесса.

Одна из трудностей практической психологии образования – разработка и реализация собственно профилактических программ. Во многом это связано со сложностью выполнения таких требований к их содержанию, как⁴:

- целостное видение всех взаимосвязей и закономерностей, обеспечивающих сохранение и укрепление психологического здоровья детей в условиях образовательной среды;
- своевременное выявление и предупреждение возможных трудностей в развитии ребенка, обусловленных его индивидуально-психологическими особенностями;
- своевременное выявление и предупреждение возможных осложнений, связанных с переходом ребенка на следующую возрастную ступень;
- создание устойчивого благоприятного психологического климата вокруг ребенка в детском образовательном учреждении, в общении и взаимоотношениях всех субъектов образовательной среды;
- эффективный контроль над психологическими условиями, обеспечивающими благополучие в развитии ребенка на каждом возрастном этапе;
- своевременное выявление и предупреждение возможных психологических трудностей при выходе ребенка из образовательного пространства (в самостоятельную жизнь).

Каждая профилактическая программа по критерию объекта направленности может быть условно обозначена как:

⁴ Пахальян, В. Э. Психопрофилактика в образовании // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 38-44.

- программа «*предкризисной психопрофилактики*», которая преследует цели своевременного и эффективного предупреждения возможных неблагоприятных последствий «кризисов» в развитии ребенка;
- программа «*локальной (актуальной, оперативной) психопрофилактики*», которая преследует цели своевременного и эффективного предупреждения возможных неблагоприятных последствий предстоящих в жизни детей «локальных» событий (изменения в образовательной среде, реорганизация класса, введение новой технологии обучения и т.п.);
- программа «*индивидуальной психопрофилактики*», которая преследует цели своевременного и эффективного предупреждения возможных неблагоприятных последствий предстоящих в жизни конкретного ребенка событий в его личной жизни (переход в другую школу, необходимость повторного обучения, смена формального статуса, развод родителей, появление нового члена семьи и т.п.).

Структура таких программ может быть следующая:

1. Составитель программы (Ф.И.О.).
2. Описание группы: какой класс (возраст); психологическая характеристика контингента.
3. Цель программы.
4. Задачи программы.
5. Сроки реализации.
6. Перечень групповых занятий со школьниками

Время проведения	Название (тема) занятия	Цель занятия

7. Рекомендации к дальнейшей работе с группой:

- адресат (*кому работать с учащимися*);
- сфера применения (*где работать с учащимися*);
- цель (*для чего работать с учащимися*);
- способы (*условия достижения цели*).

8. Подпись ведущего.

Рассмотрение психопрофилактики как системообразующего элемента деятельности психолога образования не исключает других видов работ, таких как:

– *диагностико-коррекционная работа* направлена на обеспечение информацией об особенностях развития ребенка в условиях определенной образовательной среды. На основе такой работы формулируются гипотезы о причинах возможных и явных психологических проблем, выбираются способы и конкретное содержание развивающей или коррекционно-профилактической работы;

– *консультирование* направлено на совместное (с воспитателями, родителями или детьми) обсуждение и прояснение возможных причин нежелательного поведения, личных трудностей определенного ребенка или группы

детей с целью своевременного предупреждения или преодоления неблагоприятных тенденций, обеспечения психологического благополучия в развитии;

- *просвещение* направляется на своевременное и адресное распространение информации, позволяющей предупредить появление типичных трудностей в развитии, в освоении деятельности, в общении детей и т.п.

В контексте психопрофилактической работы они выступают как структурные элементы и средства психопрофилактики, что изменяет их направленность. Указанные виды деятельности педагога-психолога дополняют друг друга, могут быть неотъемлемым этапом организации и реализации психопрофилактики в образовательном учреждении и других социальных институтах.

Как самостоятельное направление работы в данном контексте выступает деятельность психолога *по профориентации учащихся*.

Работа педагога-психолога по профориентации учащихся включает следующие основные аспекты:

- раннюю диагностику способностей и интересов (с начальных классов), разработку и реализацию программ по развитию интересов и способностей;

- диагностику способностей и склонностей младших подростков, дальнейшее осуществление программ развития;

- формирование профессиональных намерений учащихся старшего подросткового возраста, изучение их психологических особенностей и соотнесение с требованиями выбранной профессии;

- консультативную профориентационную работу со старшеклассниками;

- диагностику и коррекцию профессионального и личностного самоопределения выпускников.

Таким образом, психопрофилактика – это ведущее направление деятельности педагога-психолога, направленное на *сохранение, укрепление и развитие психологического здоровья детей* на всех этапах дошкольного и школьного детства. Она предполагает:

- 1) ответственность за соблюдение в образовательном учреждении (детский сад, интернат, детский дом, школа, лицей, колледж, профессиональное училище и пр.) психологических условий, необходимых для полноценного психического развития и формирования личности ребенка на каждом возрастном этапе;

- 2) своевременное выявление таких особенностей ребенка, которые могут привести к определенным сложностям, отклонениям в его интеллектуальном и эмоциональном развитии, в его поведении и отношениях;

- 3) предупреждение возможных осложнений в связи с переходом детей на следующую возрастную ступень.

2.2. Психодиагностическое направление деятельности педагога-психолога

Психологическая диагностика ещё одно направление работы психолога в образовательной организации. Оно более понятно и популярно для участников образовательного процесса, но требует профессиональной грамотности со стороны педагога-психолога.

Психодиагностическая деятельность заключается в использовании психологом различных способов сбора информации для решения следующих задач:

1. Изучение проявлений отдельных симптомов психического состояния ребенка и личностных свойств в целом; уровня развития психологических функций с учетом возраста и образования.
2. Получение данных о динамике развития, влиянии вида и технологии обучения, микросоциального окружения на развитие перспективы человека.
3. Исследование характера психического развития, его темпов.
4. Исследование психических новообразований возраста как характеристик качества развития.
5. Сравнительный анализ развивающего эффекта различных систем воспитания и обучения с целью выработки рекомендаций для повышения их развивающей функции.

Задача психодиагностики – получить информацию об индивидуально-психических особенностях детей, которая была бы полезна им самим и тем, кто с ними работает – учителям, воспитателям, родителям.

Психодиагностика располагает богатым арсеналом *малоформализованных* (наблюдение, эксперимент, беседа, интервью, анкета, анализ продуктов деятельности, дидактические тесты или тесты по учебным предметам) и *строгоформализованных методов* (опросники, психологические тесты, диагностические методики).

Психологический инструментарий по работе с *дошкольным* возрастом может применяться следующий: методика «КРС», методика «Кактус», тест-опросник родительского отношения (ОРО), тест-анализ семейного воспитания (АСВ), методика «Классификация», методика «10 слов» А. Р. Лурия, «Корректирующие пробы» (Бурдон, Н. И. Озерский), метод пиктограммы, методики С. Д. Забрамной, кубики Кооса, матрицы Равена, тест «Нарисуй человека», тест «ДДЧ», тест «Несуществующее животное», «Четвертый лишний», «Последовательность картинок», методика «Кодирование», методика «Недостающие детали», методика «Продолжи предложения», методика «Расставь точки», методика «Дорисуй», методика «Без чего не бывает», методика «Лесенка», методика «Де-Греефа» и др.

Для *младших школьников* используется следующий арсенал психодиагностических методов: социометрия, проективная беседа «Мой круг общения», методика исследования межличностных отношений Р. Жилля, СМАС (модификация А. М. Прихожан), методика Э. М. Александровской «Изучение социально-психологической адаптации», методика «Рисунок семьи», ме-

тодика «Два дома», методика изучения отношения ребенка к членам семьи Е. Антони и Е. Бине, тест-опросник родительского отношения (ОРО), тест-анализ семейного воспитания (АСВ), тест Р. Кеттелла (модификация Э. М. Александровской, И. Н. Гильяшева), карта Стотта, схемы наблюдения уровня сформированности учебной деятельности, проективная проба «Урок в моем классе», проективная проба «Рисунок школы», методика «Лесенка побуждений», методика Н. Г. Лускановой на учебную мотивацию, методика «Классификация», методика обучаемости А. Я. Ивановой, методика «10 слов» А. Р. Лурия, «Корректурные пробы» (Бурдон, Н. И. Озерецкий), «Таблицы Шульте», метод пиктограммы, методика воссоздающего воображения П. А. Шеварева, тест умственного развития младшего школьника (ТУРМШ) (Е. М. Борисова, В. П. Арсланьян), нейропсихологические методики (Е. Д. Хомская, (альбом), Л. С. Цветкова, Э. Г. Симерницкая, Т. В. Ахутина), методики С. Д. Забрамной, тест Векслера, групповой интеллектуальный тест – ГИТ (Дж. Вана), исследование словесно-логического мышления (Э. Ф. Замбацвичене), исследование прогностической деятельности (Л. И. Переслени), кубики Кооса, матрицы Равена, фигура Рэя-Тейлора (тест), программа школьной готовности А. Л. Венгера, тест школьной зрелости П. Я. Кэеса, программа школьной готовности Н. И. Гуткиной, тест школьной зрелости Керна-Йирасека, программа диагностики уровня развития поступающих в начальную школу Г. Витцлака, методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС), диагностический комплект М. М. Семаго, методика Г. Ф. Кумариной и др.

Психологический инструментарий по работе с *подростками* (и старше) предлагается следующий: социометрия (Дж. Морено), проективная методика исследования межличностных отношений Р. Жилия, тест «Несуществующее животное», тест «Моя семья», тест «Дом, дерево, человек», проективная беседа «Мой круг общения», тест-опросник «Подростки о родителях», методика «Рисунок семьи» или «Кинестетический рисунок семьи», карта Стотта, СМАС (модификация А. М. Прихожан), цветовой тест отношений (ЦТО), методика цветовой аналогии «Цветопись», тест-анализ семейного воспитания (АСВ), методика Дембо-Рубинштейна (модификация А. М. Прихожан), шкала взаимоотношений Ф. Фендлера (адаптация Ханиным), опросник Томаса «Способы реагирования личности на конфликтные ситуации», ДМО Лири, дифференциальный диагностический опросник (ДДО), «Карта интересов» А. Е. Голомштока, профессиональные ориентационные анкеты, метод незавершенных предложений, метод пиктограммы, адаптированный модифицированный детского личностного вопросника Р. Кеттелла, методика аутоидентификации подростка Э. Г. Эйдемиллера, шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревоги Ч. Д. Спилбергера, тест школьной тревожности Филлипса, тест фрустрационной толерантности Розенцвейга, опросник Басса-Дарки (агрессия), методика Хоппе (оценка уровня притязаний), методика изучения основных свойств личности (ОТКЛЭ), тест-опросник Леонгарда (акцентуации черт характера), опросник структуры темперамента (ОСТ), методика

ценностных ориентаций Рокича, тест-опросник Х. Шмишека (детский вариант), патохарактерологический диагностический опросник для подростков (ПДО), групповой интеллектуальный тест (ГИТ), тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра, школьный тест умственного развития (ШТУР), диагностика интеллекта методом рисуночного теста (Гудинаф), тест Айзенка (IQ) и др.

Обоснованный выбор методов, обеспечивающих эффективность психодиагностического исследования, определяется:

- а) учетом поставленных задач;
- б) выявлением особенностей проявления изучаемых психических свойств в деятельности;
- в) соотношением различных взаимодополняющих друг друга методов;
- г) валидностью метода, т.е. точным соответствием инструмента исследуемому параметру;
- д) получением дополнительной информации при нецелевом использовании других методов;
- е) оптимальным подбором количества методов в соответствии с целью, возрастом и условиями;
- ж) предъявлением методик с учетом особенностей контакта и в возрастающей степени сложности.

Чтобы решение задач взаимодействия с клиентом было корректно, психодиагност должен точно представлять содержание и назначение метода, которым он пользуется, знать его теоретическое обоснование и критерии надежности, валидности, достоверности. Кроме того, он должен четко ориентироваться в реальной ситуации обследования, чувствовать ответственность за получение, использование и хранение психологической информации всеми участниками ситуации обследования.

Процедура психодиагностического исследования включает ряд этапов.

1. Подготовка к исследованию, определение целей и задач.
2. Подбор способов диагностики, их освоение.
2. Беседа с клиентом, установление доверительного эмоционального контакта, формирование мотивации на выполнение заданий.
3. Психодиагностический этап.
4. Обработка полученных данных, их интерпретация.
5. Подготовка психологического заключения. Разработка перспективы работы, рекомендаций.

Выводы психодиагностического исследования используются как в широком плане (диагноз становления личности; прогноз психического развития человека, психолого-педагогических ситуаций), так и в узком (индивидуальная работа на перспективу).

Есть несколько точек зрения на психодиагностику: как науку о методах классификации и ранжирования людей по психологическим и психофизиологическим признакам (К. М. Гуревич); как науку о методах и средствах обеспечения практики работы с людьми оперативной информацией (Е. А. Климов); как постановка психологического диагноза (А. А. Бодалев, В.

В. Столин), где термин «диагноз» понимается как распознавание любого отклонения от нормального функционирования или развития.

Диагноз (по-гречески – «распознавание») – это заключение о характере и существе болезни и ее обозначение по принятой классификации. Диагноз ставится путем сравнения картины заболевания (нарушения), выявленной у пациента всеми доступными способами, с известными симптомами других заболеваний (нарушений). Таким образом, в медицине диагностика – раздел, изучающий и устанавливающий признаки болезни, а также методы и принципы, на основании которых дается медицинское заключение⁵.

В психологии диагностируется не болезнь, а психологическая индивидуальность или ее отдельные характеристики. Очевидно, что для выделения доступных эмпирическому исследованию психологических признаков необходимо опираться на соответствующие теоретические представления о предмете диагностики. Например, при диагностике индивидуальных особенностей памяти такими признаками могут быть скорость запоминания, легкость воспроизведения и т.д. За выделением признаков следует этап выбора (или конструирования) методов, с помощью которых эти признаки можно диагностировать. Выбор методов обычно основывается на операциональном описании изучаемых признаков. Так, скорость запоминания проявляется, например, в количестве повторений, необходимых для заучивания определенного материала.

*Психологический диагноз*⁶ – заключение о состоянии и свойствах испытуемого на основании комплексного анализа отдельных показателей и характеристик. В качестве критериев установления психологического диагноза выступают следующие положения:

1. Психологический диагноз должен раскрывать специфические особенности явления, присущие данному человеку, упорядоченные в соответствии с их удельным весом в психосоматическом состоянии обследуемого.

2. Диагноз должен не ограничиваться констатацией наличного, а включать и причинно-следственные отношения возникновения симптомов и прогнозов.

3. Психологический диагноз должен быть представлен с помощью объясняющих понятий, опирающихся на описательный материал, характеризующий поведение человека в условиях исследования.

Процесс постановки психологического диагноза может быть представлен как построение и проверка соответствующей гипотезы, получение определенного обобщения из наблюдаемого фактологического материала. Этот процесс может иметь следующую структуру (Ю. З. Гильбух⁷):

1. Констатация определенного неблагополучия в деятельности или поведении данного ребенка.

2. Осознание возможных его причин.

⁵ Болотова А.К., Макарова И.В. Прикладная психология. – М.: Аспект Пресс, 2001. – С. 383.

⁶ Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования. – М.: ТЦ, 2000. – С.59.

⁷ Гильбух Ю. З. Психодиагностика в школе. – М. : Знание, 1989. – 256 с.

3. Анализ конкретных особенностей данного случая и выдвижение рабочей гипотезы о наиболее вероятной его причине.

4. Сбор дополнительной информации, необходимой для проверки гипотезы.

5. Проверка предположения путем анализа всей совокупности имеющихся данных. Если первоначальная гипотеза не получила подтверждения, она отбрасывается и вместо нее выдвигается другая, после чего повторяются 4-й и 5-й этапы.

Надо отметить, что педагог-психолог в образовательных организациях не ставит психологических диагнозов. Это возможно в его практике, если он работает в соответствующих ведомствах, к примеру, в психолого-медико-педагогических консультациях (комиссиях). В детском саду и в школе психолог работает с учащимися, у которых уже уточнены психологические состояния (нарушения), либо он направляет семью для определения уровня психологического здоровья (постановки психологического здоровья).

2.3. Психокоррекционно-развивающее направление деятельности педагога-психолога

Термин «психокоррекция» обозначает исправление, которое направлено на снятие и сглаживание недостатков развития, их профилактику. В связи с этим это направление работы в психологической службе называется коррекционно-развивающей деятельностью.

Психокоррекционно-развивающая работа педагога-психолога в образовательном учреждении характеризуется совокупностью психолого-педагогических воздействий с целью оказания психологической помощи участникам педагогического процесса. Различают коррекционное и развивающее направление деятельности педагога-психолога. За коррекционной работой закрепляется смысл исправления отклонений в психическом развитии на основе создания оптимальных возможностей и условий для развития личностного и интеллектуального потенциала ребенка, а за развивающей – смысл раскрытия потенциальных возможностей ребенка, профилактика нежелательных негативных тенденций в его личностном и интеллектуальном становлении.

Психолого-педагогическая коррекция осуществляется в тех случаях, когда отклонения и нарушения не являются следствием органического поражения – центральной нервной системы или психического заболевания.

В коррекционной работе специалист имеет определенный эталон психического развития, к которому стремится приблизить ребенка. В развивающей работе осуществляется ориентация на средневозрастные нормы развития для создания условий, в которых ребенок может подняться на оптимальный (более высокий прежнего) для него уровень развития.

В зависимости от направленности коррекционной работы различают две *формы коррекции*⁸: *симптоматическую* (кратковременное воздействие с целью снятия острых симптомов отклонений в развитии) и *каузальную* (коррекция, направлена на источники и причины отклонений).

Следует дифференцировать коррекцию нормального и аномального развития. Первая осуществляется психологом, а вторая – патопсихологом, дефектологом, психиатром или психоневрологом. Психолог осуществляет коррекцию нормального развития в случаях его временной задержки, социально-педагогической запущенности и других девиаций, вызванных социально-психологическими и педагогическими причинами.

В зависимости от содержательной направленности коррекции различают коррекцию познавательной сферы, коррекцию развития эмоционально-волевой сферы, поведенческую коррекцию и коррекцию межличностных отношений и др.

В зависимости от вида организации психологической помощи выделяют следующие формы психокоррекции: индивидуальную, микрогрупповую, групповую и смешанную.

Индивидуальная психокоррекция предполагает, что психолог работает с ребенком один на один при отсутствии посторонних лиц. В этом случае обеспечивается конфиденциальность, интимность отношений, и по своему результату данная форма психокоррекции позволяет более глубоко, чем групповая форма, исследовать проблемы ребенка.

Микрогрупповая форма коррекции предполагает работу в мини-группе, состоящей из 2–4 человек, как правило, имеющих сходные проблемы развития. Такая форма позволяет сочетать в себе интимность индивидуальной формы и преимущества групповых процессов.

Групповая форма проведения психокоррекции заключается в целенаправленном использовании групповой динамики, всей совокупности взаимоотношений и взаимодействий, возникающих между участниками группы, включая и психолога. При решении некоторых проблем, возникающих, например, в сфере общения, межличностных взаимодействий, участие в психокоррекционных группах может оказаться более эффективным и позволит добиться положительных результатов, чем при индивидуальной коррекции.

Смешанная форма сочетает достоинства индивидуальной и групповой коррекций и позволяет осуществить комплексный подход к решению проблем.

По масштабам решаемых задач психокоррекция может быть общей, частной и специальной.

Общая коррекция подразумевает мероприятия, направленные на нормализацию микросреды ребенка, регулирующие психофизические, эмоциональные нагрузки в соответствии с возрастными и индивидуальными воз-

⁸ Болотова А.К., Макарова И.В. Прикладная психология. – М.: Аспект Пресс, 2001. – С. 324.

возможностями, оптимизирующими процессы созревания психических свойств личности.

Частная психокоррекция – это набор психологических действий, представляющих собой адаптированные для детского и подросткового возраста психокоррекционные приемы и методики, используемые в работе со взрослыми, а также специально разработанные системы психокоррекционных мероприятий, основанных на ведущих для определенного возраста формах деятельности, уровнях общения, способах мышления и саморегуляции.

Специальная психокоррекция – это комплекс приемов, методик и организационных форм работы с клиентом или группой клиентов одного возраста, являющихся наиболее эффективными для достижения конкретных задач формирования личности, отдельных ее свойств или психических функций, проявляющихся в отклоняющемся поведении и затрудненной адаптации (застенчивость, агрессивность, неуверенность, конфликтность и т.д.).

Развивающая и коррекционная работа может проводиться в процессе специальной работы практического психолога с отдельными детьми, с группами, в русле воспитательных мероприятий, с участием родителей или лиц, их заменяющих.

Выбор цели, направленности и вида коррекции, т.е. стратегия ее осуществления определяется основными принципами психокоррекционной работы.

Принцип единства диагностики и коррекции, который отражает взаимосвязь диагностики и коррекции. Началу использования любого коррекционного воздействия предшествует диагностический этап, целью которого является комплексное психологическое обследование, по результатам которого определяются вид, пути и средства дальнейшего психологического воздействия. Такая диагностика должна быть комплексной и требует применения набора психологических методов, направленных на исследование различных психических процессов, личностных качеств форм деятельности. Эффективность психокоррекции зависит от тщательности и глубины постановки психологического диагноза. Вместе с тем диагностика не только предшествует психологическому воздействию, но и служит средством контроля изменений личности, эмоциональных состояний, поведения, познавательных функций в процессе коррекционной работы, а также является инструментом оценки ее эффективности.

Принцип «нормативности» развития требует учета основных закономерностей психического развития, последовательности сменяющих друг друга возрастных стадий. Психологические особенности возрастных этапов определяются, согласно теории Л.С. Выготского, следующими критериями: социальной ситуацией развития (системой отношений, в которую ребенок вступает в обществе и его ориентацией в общественной жизни), ведущим видом деятельности ребенка в определенный период развития и основными новообразованиями развития. Исходя из принципа «нормативности», принимается некоторая «возрастная норма» (идеальный эталон нормативного разви-

тия), с которой сопоставляются особенности развития конкретного индивида. Задавая эталон развития на том или ином возрастном этапе, принцип нормативности дает прообраз будущего развития человека. Таким образом, при составлении коррекционных программ очень важно исходить из понимания уникальности каждого возрастного этапа и использовать все потенциальные возможности и ресурсы, заложенные в каждом возрасте.

Принцип системности требует прежде всего учета сложного системного характера психического развития в онтогенезе, гетерохронности, одновременности созревания различных психических функций с опережающим развитием одних по отношению к другим. Реализация этого принципа в коррекционной работе обеспечивает направленность на устранение причин и источников отклонения в психическом развитии. Принцип системности требует организации многоплановой работы, учитывающей как актуальный уровень развития ребенка, так и зону его ближайшего развития.

Деятельностный принцип коррекции исходит из основных закономерностей функционального и онтогенетического развития психики: деятельности как движущей силы развития (А. Н. Леонтьев), ведущей деятельности как определяющего критерия психологического возраста (Д. Б. Эльконин). Деятельностный принцип определяет предмет приложения коррекционных усилий и задает способ коррекционной работы через организацию соответствующих видов деятельности ребенка путем формирования обобщенных способов ориентировки. Коррекционная работа должна строиться не как простая тренировка умений и навыков, не в виде отдельных упражнений по совершенствованию психической деятельности, а как целостная осмысленная деятельность ребенка, органически вписывающаяся в систему его повседневных жизненных отношений.

Опора на ведущую деятельность и варьирование разнообразных видов деятельности: процессуальной (например, игровой, эстетической), продуктивной (например, конструирование, лепка, изобразительное творчество), учебной, трудовой, совместной, общения как специфической формы деятельности, которые делают процесс психокоррекции продуктивным и эффективным, с одной стороны, а с другой, вызывая интерес у ребенка, определяют тем самым мотивационный аспект психокоррекционного процесса. Этот принцип определяет триединство задач любой психокоррекционной программы: коррекционной, развивающей и профилактической.

Принцип коррекции «сверху вниз», сформулированный Л. С. Выготским, определяется ведущей ролью обучения в психическом развитии ребенка. В качестве основного содержания психокоррекционной работы, согласно этому принципу, выдвигается создание зоны ближайшего развития личности и деятельности ребенка с целью активного формирования того, что должно быть ребенком достигнуто в ближайшей перспективе в соответствии с требованиями общества.

Принцип учета индивидуальных и личностных особенностей ребенка определяет необходимость индивидуального подхода при выборе целей, задач, способов и программ психокоррекционной работы. Уникальность и не-

повторимость каждой личности делает невозможным шаблонный, универсальный подход к психокоррекции. Это сложный и творческий процесс, требующий от психолога не только профессиональной, но и личностной готовности к его осуществлению. Защита прав и интересов ребенка, абсолютная вера в его силы и возможности, безоценочность отношений и безусловное принятие – это одни из основных требований к профессиональному и личностному уровню развития профессионала, занимающегося психокоррекцией.

Выбор методов психокоррекционной работы обусловлен состоянием объекта коррекции, а также состоянием предмета коррекции.

Объекты психокоррекции – это отдельные сферы личности, подвергающиеся изменениям, а предмет коррекции – та психическая реальность, на которую направлено психокоррекционное воздействие. Например, объектом коррекции являются нарушения поведения ребенка, а предметы коррекции в зависимости от жалобы могут быть самые разнообразные сферы: образ «Я», отношение к учителю, мотивация учения, межличностные отношения в классе и др.

Инструментарий для коррекционно-развивающей работы психолога можно выделить следующий: мозаика для развития мелкой моторики, лего-конструктор (комплект), пластилин, пирамидки (набор), кукольный театр (мягкие игрушки, надевающиеся на руку), ящик с материалами для развития мелкой моторики, мяч на резиновом шнурке для игры в помещениях, набор карточек для развития восприятия и внимания, набор фигур для изучения фигур, форм, симметрии, равновесия, набор для развития зрительной памяти «Домики и звери», набор для развития внимания, памяти и алгоритма действия «Следуй за мной», набор для развития внимания, памяти и мышления «Крестики-нолики», набор для развития внимания, памяти и координации «Гонщик», набор для развития внимания, памяти, логики «Четыре подряд», набор для развития умения управлять своим дыханием «Подуй на шарик», набор для развития координации движения «Ралли», набор для развития координации движений «Книга- лабиринт», предметные головоломки, набор для развития координации движений «Доска на четырех роликах», комплект для развития координации движений «Черепашка», комплект для развития координации движений «Шарик в лабиринте», комплект для развития координации движений «Шарик в лабиринте – мини»;

Комплект для развития координации движений и профилактики плоскостопия «Кочки на болоте», комплект для развития координации движений «Неустойчивая тарелка», кубики Никитина «Сложи узор» (напольные), кубики Никитина «Кубики для всех» (мягкие напольные), набор для конструирования «Мягкие кирпичи», фломастеры, карандаши (наборы), пазлы, игра «Домино», дидактические тетради и др.

Для осуществления коррекционных воздействий необходимы создание и реализация определенных коррекционных программ. По направленности различают следующие *программы*: *коррекционная* программа, которая будет направлена на исправление отклонений и нарушений развития, на устранение

причин этих нарушений, *развивающая* – на оптимизацию и обогащение содержания развития, на формирование психических новообразований возраста, *профилактическая* – на предупреждение отклонений и трудностей развития. А также выделяют программы психологической помощи детям, оказавшимся в экстремальных и критических жизненных ситуациях.

Всякая программа состоит из диагностического, формирующего и контрольного этапов.

Диагностический этап представляет собой предварительное тестирование детей или взрослых (родителей и воспитателей) для выявления исходного уровня развития (проблемы).

Коррекционный (формирующий) этап проводится в форме занятий, которые могут длиться от 20 до 60 минут (в зависимости от возраста человека). Эффективнее занятия проводить 2-3 раза в неделю в течение 1,5 – 6 месяцев (с учетом глубины нарушения).

Контрольный этап состоит из заключительного тестирования детей или взрослых для выявления динамики исправления (развития, профилактики) и определения перспективы работы.

Программы развивающей и коррекционной работы включают психологическую и педагогическую части. *Психологическая часть* планируется и осуществляется психологом. *Педагогическая часть* разрабатывается психологом, но реализуется совместно с педагогом, родителями или лицами, их заменяющими.

Выделяют два основных направления процесса *создания психокоррекционных программ*: репродуктивное и авторское⁹. Первый, *репродуктивный путь*, связан с использованием стандартных, готовых, уже разработанных и апробированных программ. Как правило, предлагаемые программы уже имеют четко разработанную последовательность этапов психологического воздействия, перечень необходимых в ходе работы материалов, а также требования, цели и ограничения, связанные с использованием данной программы. Перед началом работы со стандартными программами психолог должен осуществить следующие действия:

- 1) пройти специализированное обучение, дающее ему право на использование данного метода психокоррекционного воздействия;
- 2) внимательно ознакомиться со всей последовательностью реализации программы и убедиться в наличии объективных и субъективных возможностей для ее осуществления;
- 3) прояснить с помощью методических рекомендаций вопрос о соответствии данной программы той конкретной проблеме, с которой необходимо работать психологу с ребенком, его родителями или воспитателями (учителями);
- 4) определить возможные пути изменения и модификации программы с целью ее адаптации к индивидуальным особенностям, темпам обучения

⁹ Болотова А.К., Макарова И.В. Прикладная психология. – М.: Аспект Пресс, 2001. – С. 335.

клиента.

Продуктивный путь создания и реализации коррекционных программ заключается в разработке содержания и методики его применения самим психологом с учетом следующих принципов:

- принцип постепенности (поэтапное усложнение заданий в ходе коррекции, использование чередования игрового и учебного материала);
- принцип доступности (учет обученности, индивидуальных особенностей развития, применение коррекционного воздействия на одну психическую функцию, а затем подборка упражнений и игр на несколько функций);
- принцип системности (подключение других специалистов для комплексной коррекции психических функций);
- принцип дозировки (соотнесение коррекционного материала и психической нагрузки при изучении нового и его закреплении; создание охранительного режима работы);
- принцип деятельности (использование ведущей деятельности при сочетании с другими ее видами).

Существует принятая структура авторских программ работы с группой:

1. Пояснительная записка (актуальность, цель и задачи программы, длительность и ожидаемые результаты реализации программы, возрастные категории обучающихся).
2. Содержание программы (разделы и темы с указанием количества часов).
3. Практическая часть программы (содержание и методические рекомендации по проведению занятий, реализации указанных в плане тем).
4. Учебно-методическое и информационное обеспечение программы, которым могут пользоваться обучающиеся и ведущий.

Как показывает практика, усиленно психолог организует коррекционно-развивающую деятельность в *начальной школе*. Особенно её строят с такой категорией детей, как дети с задержкой психического развития (ЗПР), дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, а также с тревожными и застенчивыми учащимися. В меньшей степени коррекционно-развивающая деятельность психолога реализуется в *подростковом возрасте*, где может продолжаться работа с детьми с ОВЗ и с ЗПР, а также целенаправленно развивать и корректировать социально-психологические умения подростков.

2.4. Психопросветительское направление деятельности педагога-психолога

Психологическое просвещение в образовательном учреждении применяется с целью повышения психологической культуры учащихся, их родителей и педагогов. Психологическое просвещение – *это приобщение взрослых –*

воспитателей, учителей, родителей – и детей к психологическим знаниям. Достижение данной цели осуществляется в следующих направлениях:

- расширение представлений и знаний в области развития психики ребенка, особенностей становления личности человека, его субъектных проявлений на различных возрастных этапах (когнитивной психологии, возрастной психологии, психологии личности и т.д.);
- раскрытие специфики психологии обучения и воспитания ребенка в условиях образовательного учреждения, семьи и их взаимосвязи (психология обучения, психология воспитания, психология семьи и т.д.);
- информирование в области межличностных и внутригрупповых процессов, средствах, формах, проблемах взаимодействия в детском возрасте, их влиянии на психику и поведение ребенка (социальная психология, психология общения, специальная психология и др.);
- расширение психологической компетентности (развитие психологического мышления, овладение психотехнологиями, применение гуманной направленности личности и др.) педагогов и родителей для эффективности работы с детьми различной категории (одаренными, «группы риска», представителями этнических групп и др.);
- сообщение информации в области профориентологии выпускникам образовательного учреждения (внутренняя и внешняя готовность к овладению профессией, социальное положение в мире профессий, путь профессионального образования и самореализации и др.);
- популяризация, разъяснение результатов новых психологических исследований, особенно в области психологии обучения и воспитания;
- формирование потребности в психологических знаниях и намерения использовать их в своей жизни и деятельности;
- раскрытие современного состояния общества, его требований к обученности, воспитанности и развитости гражданина, социальных условий жизнедеятельности человека, представлений о проблемах социальной адаптации ребенка.

В процессе психопросвещения педагог-психолог может вести работу во взаимосвязи с участниками педагогического процесса, а также отдельно с детьми различного возраста (дошкольники, младшие школьники, подростки, выпускники) и категории (одаренные дети, неуспевающие, дезорганизаторы, дети классов КРО, дети с соматической ослабленностью и др.), педагогами (воспитатели, учителя начальных классов, учителя-предметники, классные руководители, начинающие педагоги), родителями, администрацией.

Просвещение школьников сегодня очень актуально. Но по-прежнему остро стоит вопрос о его эффективности. Результатом просвещения должно являться усвоение школьниками психологических знаний и навыков, которые помогали бы им успешно учиться и развиваться в различных сферах школьной жизни. А чтобы полученное знание могло активно использоваться учащимися, оно должно быть живым, активным. То есть получаемые ребенком социально-психологические знания не должны ложиться мертвым гру-

зом в его интеллектуальную копилку, как это происходит с большей частью предметного знания, получаемого в школе.

Для того, чтобы передаваемые школьникам знания могли активно включиться в процесс личностного развития, выступить своего рода катализаторами внутренних процессов, необходимо очень серьезно подходить и к отбору содержания и к выбору форм работы. При отборе содержания очень важно учитывать не только возрастные потребности и ценности школьников, уровень их реального развития, готовность к усвоению тех или иных знаний и навыков, но и реальную групповую ситуацию в том или ином классе, существующие актуальные проблемы.

Просветительская работа может быть организована в ответ на актуальный запрос со стороны школьников на приобретение тех или иных знаний. Кроме того, педагог-психолог может специально формировать запросы на психологическое знание.

Формы организации просвещения школьников должны отвечать принципу включения ситуаций усвоения социально-психологических знаний в привлекательные или значимые для школьников данного возраста виды деятельности. Это могут быть КВНы, олимпиады, тематические вечера, игры типа «Что? Где? Когда?» и др.

Просвещение педагогов – традиционная составляющая школьной психологической практики. Оно направлено на создание таких условий, в рамках которых педагоги могли бы получить профессионально и личностно значимое для них знание. Прежде всего, речь идет о психологических знаниях и навыках, позволяющих педагогам

- организовать эффективный процесс предметного обучения школьников с содержательной и методической точек зрения;
- построить взаимоотношения со школьниками и коллегами на взаимовыгодных началах;
- осознать и осмыслить себя в профессии и общении с другими участниками внутрискольных взаимодействий.

Весьма непростым является вопрос о формах и методах организации просвещения. Известно, что такие «классические» мероприятия, как лекция или семинар, в силу объективных причин (например, загруженность учителей) и некоторых профессионально-личностных особенностей педагогов (склонность к созданию и закреплению различных стереотипов, повышенная личностная тревожность и прочие) являются крайне неэффективными.

М.Р. Битянова в рамках авторской модели следующим образом формулирует основной принцип просвещения педагогов: органическое вплетение ситуации передачи им знаний в процесс практической деятельности (то есть знание как ответ на реально существующий и осознаваемый запрос учителя или воспитателя). Соответственно, просветительская работа должна быть вкраплена (причем, очень дозировано, с тщательно отобранным содержанием) в текущую деятельность учебно-методических объединений, тематических педсоветов, психолого-педагогических консилиумов и т. д.

Просвещение родителей – вопрос чрезвычайно дискуссионный. Существует множество мнений, в том числе и полярно противоположных. На одном полюсе – работа с родителями как основное направление деятельности педагога-психолога. Аргумент очень понятный и практически неоспоримый: большая часть проблем школьника родом из семьи, ее климата, стиля взаимоотношений и т.д., поэтому невозможно решать школьные проблемы без активного переструктурирования семейных отношений. Причем, не только в части детско-родительских отношений, но и супружеских, родственных и прочих. На другом полюсе – семья юридически и этически «закрыта» для школы. Педагог-психолог не имеет права вмешиваться в семейную ситуацию. Большинство школьных ситуаций должно решаться без вмешательства родителей, силами педагогов, психолога и самого школьника.

Общая цель различных форм деятельности психолога по отношению к родителям, в том числе и просвещения, по М. Р. Битяновой, заключается в создании социально-психологических условий для привлечения семьи (чаще всего родителей) к сопровождению ребенка в процессе школьного обучения. В первую очередь это необходимо при решении возникающих проблем.

Целью просветительской деятельности, таким образом, является создание ситуации сотрудничества и формирование установки ответственности родителей по отношению к проблемам школьного обучения и развития ребенка. При этом последовательно реализуется принцип невмешательства школьного психолога в семейную ситуацию. В целом, работа с родителями строится в двух направлениях: психологическое просвещение и социально-психологическое консультирование по проблемам обучения и личностного развития детей.

В отношении просвещения с равной силой проявляются как проблемы отбора содержания, так и форм ведения такой работы. Если говорить о содержании, то в задачи психолога не должна входить передача систематизированных психологических знаний родителям (при всем благородстве и значимости этого). Пользуясь редкими встречами с родителями, психолог может попытаться ввести их в актуальные проблемы детей, способствуя тем самым более глубокому пониманию взрослыми динамики детского развития. Условно говоря, психолог погружает родителей в значимые, насущные вопросы, решаемые их детьми в данный момент школьного обучения и психологического развития, и предлагает подходящие для этого момента формы детско-родительского общения. Для этого могут использоваться короткие психологические беседы на классных собраниях (лучше, если они приурочены к проводимым диагностическим исследованиям), специальные родительские дни, совместные встречи родителей и детей.

Психопросвещение в образовательном учреждении может быть организовано в следующих *формах*:

- индивидуальной (собеседование по теме или проблеме);
- групповой (тематический классный час, лекция, вебинар, семинар, профориентационная беседа, родительское собрание, выступление на

педсовете и другие формы);

- стендовой (оформление стендов, выставки, подбор литературы, рекламные проспекты и т.п.).

При данных формах применяются различные *средства* просветительской информации:

- словесные (объяснение, убеждение, внушение, рассказ ...);
- наглядные (схемы, таблицы, иллюстрации, карикатуры ...);
- технические (видеоматериал, аудиоматериал, компьютерные игры ...);
- практические (моделирование ситуаций, решение проблемных ситуаций ...);
- активного обучения (интерактивные игры, дискуссия, тренинг ...).

Содержание психопросвещения и методику его реализации педагог-психолог отбирает в зависимости от специфики образовательного учреждения и проблем, состояния современного общества, от возраста ребенка и часто встречающихся проблемных ситуаций этого возраста, от запроса участников педагогического процесса и третьих лиц, от опыта раскрытия той или иной темы, построения взаимоотношений с детьми, их родителями и педагогами, от методических наработок, а также от других причин.

2.5. Психоконсультативное направление деятельности педагога-психолога

Психологическое консультирование – это одно из направлений деятельности педагога-психолога. Оно в настоящее время приобретает значимый характер и становится востребованным для современного человека.

Под психологическим консультированием понимается совокупность процедур, направленных на оказание психологической помощи человеку в разрешении его проблемы.

Теоретически выделяют три основные направления психологического консультирования. Это индивидуальное консультирование, профессиональное консультирование и организационное (промышленное) консультирование¹⁰.

Индивидуальное консультирование включает возрастнопсихологическое консультирование, консультирование детско-родительских отношений, добрачное консультирование, семейное консультирование, психологическую помощь разводящимся супругам, послеразводное консультирование, собственно индивидуальное консультирование.

Профессиональное консультирование включает профориентационное консультирование и профессиональный отбор, вопросы профессиональной пригодности и профессиональной адаптации личности, диагностику и обуче-

¹⁰ Болотова А. К., Макарова И. В. Прикладная психология. – М.: Аспект Пресс, 2001. – С. 307.

ние персонала новым технологиям, разрешение индивидуальных и групповых профессиональных конфликтов, консультирование по поводу планирования карьеры, консультирование в целях повышения самооценки и личностного роста, консультирование в ситуации поиска и потери работы, проблеме самопрезентации и профессионального резюме временно неработающих специалистов.

Организационное консультирование включает консультирование организаций, персонала организаций, консультирование по проблемам структуры и развития организаций (подбор, отбор, обучение и развитие), формирование и поддержку организационной культуры, кадровое консультирование, консультирование руководителей, групповое консультирование по методам принятия решений, по решению конкретных проблем организации (конфликты, инновации и т.п.), консультирование по профессионально-кадровому отбору и потенциалу организаций, консультирование по созданию компьютерных банков кадровой информации, маркетинговое консультирование и консультирование по поводу организации рекламы и рекламных услуг организации или предприятия.

Все вышеперечисленные направления и области психологического консультирования не означают, что психолог-консультант может успешно работать в любой из этих областей прикладной психологии. Прежде всего речь может идти об узкопрофессиональной направленности деятельности практического психолога, где учитываются специализация по базовому диплому, наличие опыта работы в данной сфере практической психологии, свидетельства о профессиональной аттестации или наличие соответствующих образовательных сертификатов, дипломов государственного образца о дополнительном профессиональном образовании с правом ведения профессиональной деятельности по данной специальности. Каждая область и сфера психологического консультирования имеет свою специфику и предъявляет определенные профессиональные требования к специалисту-психологу, регламентирующие его деятельность в профессиональном, правовом, юридическом и этическом пространстве. Нарушение профессиональных принципов и требований в некоторых странах (например, в США) может привести к тому, что психолог лишается диплома, права на практику и продолжение своих профессиональных услуг и т.д.

По характеру решаемых задач педагогом-психологом различают психологическое консультирование следующего вида: возрастное-психологическое, психолого-педагогическое, профориентационное.

Возрастно-психологическое консультирование имеет основной целью контроль за ходом психического развития ребенка на основе представлений о нормативном содержании и периодизации этого процесса, где решаются различные вопросы согласно возрастной проблемы человека. Его задачи отражаются в таком психолого-педагогическом назначении:

- ориентация родителей, учителей и других лиц, участвующих в воспитании в проблеме возрастных индивидуальных особенностей психического

развития ребенка;

- своевременное первичное выделение детей с различными отклонениями и нарушениями психического развития, направление их к специалистам;
- предупреждение вторичных психологических осложнений у детей с ослабленным соматическим или нервно-психическим здоровьем, рекомендации по психогигиене и психопрофилактике;
- составление рекомендаций по психолого-педагогической коррекции трудностей обучения, воспитания и общения для учителей и родителей;
- составление рекомендаций по воспитанию детей в семье;
- коррекционная работа в специальных группах с детьми, родителями, педагогами.

Содержательная специфика возрастно-психологического консультирования концентрируется вокруг проблем психического развития ребенка. В соответствии с общей схемой возрастно-психологического консультирования полученные сведения группируются в четырех основных разделах: состояние здоровья; сведения об особенностях социальной обстановки, в которой ребенок растет; данные об особенностях поведения и деятельности ребенка; дифференцированная характеристика развития познавательной и эмоционально-личностной сфер ребенка. На основе полученных сведений психолог делает выводы: общая оценка уровня развития, сущность трудностей ребенка, степень их сложности, факторы, провоцирующие трудности, сферы воздействия с целью снижения остроты проблемы, условно-вариантный прогноз развития.

Возрастно-психологическое консультирование проводится в следующем алгоритме:

1. Анализ информации, полученной в первичной беседе родителями, специалистами, педагогами, установление контакта с ребенком.
2. Беседа с родителями, направленная на получение информации о предшествующих этапах развития ребенка, его внутрисемейных отношениях и обстоятельствах социального плана.
3. Сбор информации из других учреждений о состоянии здоровья (при необходимости).
4. Наблюдение за ребенком в естественных условиях.
5. Экспериментально-психологическое обследование ребенка.
6. Обработка данных, каузальный анализ результатов.
7. Постановка психологического диагноза ребенка.
8. Психолого-педагогическое назначение.
9. Контроль, повторное консультирование.

Психологический диагноз отражает уровень актуального и ближайшего развития ребенка. Уровень актуального развития включает:

- а) возрастно-психологическую характеристику;
- б) социальную ситуацию развития;
- в) уровень развития ведущей деятельности и соответствия ее нормативам;

- г) новообразования возраста, их развитие;
- д) трудности и отклонения, их причины.

Условно-вариантный прогноз развития (зона ближайшего развития) составляется через следующие аспекты:

- а) раскрытие проблемного поля альтернатив развития;
- б) показ условий для оптимального развития.

Психолого-педагогическое консультирование позволяет разрешить ситуации, связанные с обучением, воспитанием, педагогическим общением, развитием в образовательных условиях ребенка. Оно предлагается для родителей и воспитателей (учителей).

Профориентационное консультирование способствует определению путей решения вопросов профессионального выбора, определению способностей человека к какой-либо профессии, помогает осуществить прогноз реализации профнаправленности личности.

По форме педагог-психолог может реализовывать консультирование индивидуально и в группе. Содержание *индивидуального* консультирования определяется заказом клиента. Оно опирается на рефлексию психологом понятий нормы психического развития и позиции взаимодействия с клиентом. С точки зрения Г.С. Абрамовой, знание нормы позволяет психологу дифференцировать социальные, этические, нравственные и психологические задачи взаимодействия с клиентом и осознанно выбирать стратегию работы с ним. Понятие нормы требует от психолога знания периодизации психического развития, его механизмов на каждом конкретном этапе.

Схема индивидуального консультирования представлена следующим образом:

- 1) содержание задачи взаимодействия (текст заказа);
- 2) механизмы психического развития (психологическая задача), период психического развития (возможность изменения);
- 3) содержание нормы психического развития (выбор направления изменения).

Анализируя возможности изменения клиента, психолог работает с задачами и резервами развития данного человека на основе научных данных о содержании того или иного периода психического развития. Без рефлексии на содержание понятия нормы психического развития и связанных с ним понятий пограничных состояний и психического здоровья, он утрачивает профессиональное видение ситуации взаимодействия с клиентом, и будет строить отношения с клиентом в русле житейской или обыденной психологии.

Индивидуальные консультации делятся на однократные и многократные; консультации по личному обращению; в результате вызова, направления; без дополнительного тестирования, с дополнительным тестированием; без привлечения методов психологической коррекции и с привлечением этих методов; изолированные и комбинированные с другими методами психологической помощи (например, социально-психологический тренинг в промежутках между консультациями).

Групповое консультирование имеет целью исследование системы реально существующих отношений между людьми. Содержание этих отношений может быть самым различным, но для психолога важно перевести его на язык субъективной модальности каждого члена группы (что он думает, чувствует, хочет). Задачей психолога в групповом консультировании является нахождение предмета взаимодействия членов группы, который мог бы связать субъективные модальности членов группы. В ходе консультирования выявляются также типы отношений (на основе какой-либо теоретической концепции, например Э. Берна, З. Фрейда, В. Сатир, А. И. Захарова, А. Е. Личко и др.), их содержание и устойчивость, иерархию, типы воздействия.

Содержанием воздействия может быть информационно-просветительная работа психолога или совместная работа с другими специалистами над проблемами данной группы. Специфика консультирования каждой группы (семья, детская группа и т.п.) определяется содержанием предмета (проблемы) взаимодействия.

В консультативной деятельности педагога-психолога различают педагогическую, диагностическую, психологическую модели работы с клиентом¹¹.

В *педагогической модели* консультирования специалист выступает в качестве эксперта проблемной ситуации обучения, воспитания, общения ребенка, с которой к нему обратились родители или воспитатель (учитель).

Диагностическую модель консультирования психолог использует как последний этап диагностической процедуры, где информирует клиента (заинтересованного человека) о полученной информации испытуемого.

Психологическая модель консультирования заключается в психотерапевтическом эффекте, который появляется у клиента в результате беседы с психологом по проблеме. Применяя данную модель, специалист выступает в роли «психотерапевта», оказывая человеку психологическую помощь в разрешении его личной проблемы.

Основным методом психологического консультирования является *консультативная беседа*, которая только на первый взгляд кажется несложной в организации. Профессиональная консультативная беседа обладает своими внутренними принципами и законами реализации, соблюдение которых делает возможным оказание в ходе беседы психологической помощи и поддержки клиенту.

Ю. Е. Алешина¹² условно делит беседу консультанта с клиентом на четыре этапа:

- 1) знакомство с клиентом и начало беседы;
- 2) расспрос клиента, формулирование и проверка консультативных гипотез;
- 3) коррекционно-психологическое воздействие;
- 4) завершение беседы.

¹¹ Каргин М.И. Основы индивидуального психологического консультирования. – Саранск, 2000. – С. 9.

¹² Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – М., 1994. – 256 с.

Последовательная смена этапов структурирована по времени и выглядит таким образом: I этап – 5-10 мин, II этап – 25-35 мин, III этап – 10- 15 мин, IV этап – 5-10 мин.

Перечислим некоторые из принципов, следование которым отвечает не только этике профессиональных отношений психолога, но и обеспечивает эффективность психологического воздействия во время беседы с клиентом. К ним относятся:

- доброжелательное и безоценочное отношение к клиенту;
- ориентация на нормы и ценности клиента;
- не давать советы, не брать на себя ответственности;
- анонимность ситуации психологического консультирования;
- разграничение личных и профессиональных отношений;
- предоставление свободы выражения чувств клиенту;
- включенность клиента в процесс консультирования.

Процесс консультирования не ставит своей целью создание совершенно нового человека, он лишь открывает перед ним возможность стать самим собой, т.е. дает стартовый толчок для самостоятельной работы клиента над собой. Для эффективности такого толчка необходимо применять одно из ограничений, которое консультант должен четко обозначить в объяснении ситуации консультирования - это степень и границы принимаемой на себя ответственности за проблемы и поведение одного человека или группы. Основное здесь то, что ответственность всегда остается за клиентом, хотя часто он делает попытку переложить решение проблемы на консультанта. В таких случаях следует тактично напомнить (перед каждой следующей встречей или в конце беседы) в виде краткого объяснения специфику их взаимоотношений, чтобы продолжить конструктивное обсуждение проблемы.

Названные ограничения позволяют консультанту чувствовать себя более комфортно и работать эффективно, ограничить рамки свободных и естественных контактов с клиентом.

В образовательном учреждении педагог-психолог часто консультирует педагогов, учащихся или их родителей.

Консультирование школьников – важный вид практической работы, ориентированный на подростков и старшеклассников. Консультирование в этом плане может иметь различное содержание, касаться как проблем профессионального или личностного самоопределения школьника, различных аспектов его взаимоотношений с окружающими людьми. Но стоит помнить, что с учетом этического кодекса практического психолога образования, самостоятельно консультировать психолог может только учащегося с подросткового возраста.

М. Р. Битянова¹³ в авторской модели рассматривает консультирование как многофункциональный вид индивидуальной работы психолога со школьниками, в рамках которого могут быть решены следующие задачи:

¹³ Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997. - С. 49 - 50.

- оказание помощи подросткам и старшеклассникам, испытывающим трудности в обучении, общении или психическом самочувствии;
- обучение подростков и старшеклассников навыкам самопознания, самораскрытия и самоанализа, использование своих психологических особенностей и возможностей для успешного обучения и развития;
- оказание психологической помощи и поддержки школьникам, находящимся в состоянии актуального стресса, конфликта, сильного эмоционального переживания.

Вот, например, перечень проблем, с которыми к психологу часто обращаются подростки и старше школьники:

1) *неблагополучие отношений с другими и субъективные переживания по этому поводу* – застенчивость, страх, препятствующие общению, желание пользоваться большим успехом у сверстников, переживание чувства обиды на кого-то, давление и угрозы со стороны компании сверстников, особо выделяется проблема общения девочек со сверстниками (волна насилия среди девочек, возросшая за последние два-три года: настоящие, с кровопролитием драки утратили статус «чрезвычайного происшествия», став обыденным явлением);

2) *взаимоотношения в семье* – непонимание со стороны родителей, слежка и жесткие запреты, борьба подростков за самостоятельность, уходы из дома; семейные конфликты, где подростки — не безучастные свидетели; беспокойство о членах семьи;

3) *отношения в диаде «мальчик-девочка» вне сферы секса* – ссора с любимым человеком, страх потерять любовь, соперничество и ревность, желание привлечь внимание того, кто нравится, отсутствие взаимности, поиск знакомств и т. д.;

4) *секс и беременность* – давление со стороны партнера с требованием интимной близости, ранняя беременность, переживание страха перед венерическими заболеваниями, СПИДом, сексуальные комплексы;

5) *нереализованная потребность в романтической любви*, в ее духовных началах;

6) *школьные трудности* – успеваемость, несправедливость со стороны учителей, отказ ходить в школу;

7) *трудности самоопределения* – жизненное предназначение, выбор профессии, ориентация в материально-экономических вопросах;

8) *проблемы, связанные с приемом медикаментов и химических веществ*, – поиск медицинской информации; опасения в связи с употреблением наркотиков, алкоголя и пр.;

9) *досуг, отношения с молодежной культурой*;

10) *субъективные трудности, связанные с личными проблемами и переживаниями* – чувство вины, тоски, пустоты и одиночества, отчаяния, страдания по поводу своего физического облика, переживание утраты смысла жизни и т. п.

Консультирование организуется в большинстве случаев по запросу со стороны школьника. Однако необходимо учитывать тот факт, что в школьной практике бывают ситуации, когда психологу необходимо предпринять определенные шаги, не дожидаясь обращения к нему подростка или старшеклассника.

Консультирование педагогов – значимый вид практической деятельности, способствующее организации сотрудничества педагогов и психолога в решении различных школьных проблем. При всем разнообразии ситуаций, которые могут привести к организации психологического консультирования учителей, можно выделить три основных направления:

1. Консультирование педагогов-предметников и классных руководителей по вопросам разработки и реализации психологически адекватных программ обучения и воспитания, то есть соответствующим научным психолого-педагогическим и психофизиологическим требованиям к обучению школьников определенного возраста, уровню развития и реальным возможностям конкретных учащихся.

2. Консультирование учителей по поводу проблем обучения, поведения, межличностного взаимодействия конкретных учащихся или ученических групп.

3. Социально-посредническая работа психолога в ситуациях разрешения различных межличностных и межгрупповых конфликтов в школьных системах отношений: учитель-учитель, учитель – ученик, учитель – родители и др.

Обобщение опыта психологов образования показало, что *воспитатели и учителя* чаще всего обращаются к психологу по следующим поводам:

- причины трудностей в усвоении детьми программы обучения, материала по отдельным учебным предметам;
- нежелание и неумение детей учиться;
- эмоциональные, личностные нарушения;
- конфликтные отношения с другими детьми и взрослыми;
- неэффективность собственных педагогических воздействий;
- общение детей разного возраста со сверстниками и формирование детского коллектива;
- пути расширения собственных профессиональных умений, возможности выявления и развития интересов, способностей и склонностей учащихся;
- методы профориентационной работы со школьниками.

Консультирование родителей – это важный вид работы педагога-психолога, который может проводиться по запросу родителей или по инициативе самого психолога. Основные задачи этой работы можно свести к следующим:

- информирование родителей о школьных проблемах ребенка;
- консультативно-методическая помощь в организации эффективного детско-родительского общения;

- необходимость получения дополнительной диагностической информации от родителей;
- психологическая поддержка родителей в случае обнаружения серьезных психологических проблем у их ребенка либо в связи с серьезными эмоциональными переживаниями и событиями в его семье.

Основные проблемы, по которым обращаются к психологу родители:

- как готовить детей к школе;
- отсутствие интересов у детей, нежелание учиться;
- плохая память;
- повышенная рассеянность;
- неорганизованность, несамостоятельность;
- лень;
- агрессивность;
- повышенная возбудимость или, наоборот, робость, боязливость; профориентация, отношение ребенка к взрослым в семье, к младшим (старшим) сестрам или братьям.

Результаты и процесс консультирования педагог-психолог обязан фиксировать в соответствующей документации. Таким документом по психоконсультированию является журнал консультаций. Он имеет следующий вид:

ЖУРНАЛ КОНСУЛЬТАЦИЙ

Дата	Время	Консультируемый			Повод обращения	Проблема	Результат	Консультант
		возраст	пол	имя				
1	2	3а	3б	3в	4	5	6	7

Примечание: графа 3в заполняется полным именем обратившегося или знаком (символ придумывает сам психолог) анонимного обращения.

Графа 4 включает формулировки, которые выдает в своей речи обратившийся за консультацией.

В графе 5 консультируемый указывает итоговую проблему, с которой пришёл участник образовательного процесса. Проблему психолог формулирует самостоятельно.

В графе 6 указываются пути решения проблемы и дальнейшие этапы работы с обратившимся на консультацию.

Графа 7 вводится, если в учреждении работает несколько психологов и данный журнал является общим.

Специфика психологического консультирования в образовательном учреждении заключается в том, что в процессе консультации рассматривается только то, что имеет отношение к решению главной задачи психологической службы – максимально содействовать психическому и личностному развитию каждого школьника. Администрация учреждения, педагоги, родители,

другие люди получают консультацию постольку, поскольку имеют отношение к ребенку. Их вопросы рассматриваются только в связи с проблемами учащихся, а не сами по себе.

Психологический смысл консультации состоит в том, чтобы *помочь человеку самому решить возникшую проблему*:

- ♦ *помогает учителям разных классов, с различным педагогическим опытом справиться с неуправляемостью отдельных учащихся*, в которых они видят злоумышленников и виновников осложненных взаимоотношений. В большинстве случаев оказывается, что учителя не знают основных психологических особенностей данного ребенка, поэтому не могут найти правильный подход к нему. Подвести учителя к пониманию — это не очень простая, но необходимая задача психолога;

- ♦ *помогает родителям разобраться в вопросах семейного воспитания*. Нередко родители приходят к психологу по настоятельной рекомендации директора или классного руководителя и в большинстве случаев трудно принимают версии психологических причин отклонений в поведении и обучении их детей. Они довольно часто стараются отвести разговор от поиска причин возникновения того или иного психологического качества ребенка в сферу семейных отношений, быта. Психологу всегда в центре внимания следует удерживать интересы ребенка и стараться избегать опасности погружения в разбирательство бесконечных супружеских или личностных проблем родителей.

- ♦ *по запросам судов, органов опеки и попечительства, комиссий и инспекций по делам несовершеннолетних, а также других организаций проводит психологическую экспертизу психического состояния ребенка, условий семейного воспитания с целью вынесения соответствующими инстанциями более обоснованных решений, связанных с определением дальнейшей судьбы учащихся (лишение родительских прав, направление школьника в специальные учебные заведения и пр.)*.

Специфика психологического консультирования в детских садах, школах, гимназиях, колледжах и др. заключается в том, что в процессе консультации рассматривается преимущественно то, что имеет отношение к решению главной задачи психолога образования — максимально содействовать психическому и психологическому здоровью каждого школьника. Администрация образовательного учреждения, воспитатели, учителя, родители, другие люди получают консультацию постольку, поскольку имеют отношение к ребенку. Их проблемы рассматриваются только в связи с проблемами детей, а не сами по себе.

2.6. Дополнительные направления деятельности педагога-психолога

Организационно-методическая деятельность педагога-психолога – это направление пронизывает всю деятельность практического психолога. Оно заключается в решении следующих вопросов:

- организация рабочего места и условий труда;
- планирование видов работы на день и неделю, месяц и четверть;
- совершенствование собственной профессиональной компетентности (через участие в семинарах и конференциях, курсы ПК и др.);
- анализ современной литературы;
- методическое обеспечение разработанных программ;
- организация и участие в деятельности методического объединения социально-психологической службы учреждения;
- оказание методической помощи педагогам;
- оформление отчетной документации;
- подготовка к диагностической процедуре, коррекционно-развивающим занятиям, консультативной беседе;
- обработка и оформление диагностических данных и др.

Организационно-методическая деятельность предполагает ежедневную незаметную работу по саморазвитию и самореализации психолога, но которая дает возможность накопить профессиональный опыт, закрепить профессиональный статус и развивать методическую компетентность.

Исследовательская деятельность педагога-психолога. Как направление данная деятельность для педагогических работников является новым. Оно предполагает проведение каких-либо исследований по общей, возрастной, педагогической и социальной психологии, психодиагностике и психокоррекции, методам активного социально-психологического обучения и др.

Исследовательская деятельность педагога-психолога может быть организована в нескольких направлениях:

- самостоятельно проводить психологические исследования (в рамках гранта);
- организовывать исследования совместно с учащимися (в рамках психологического кружка, подготовки проекта на конкурс);
- оказывать содействие в подготовке, проведении и оценке результатов исследования педагогов (коллег).

Исследовательская деятельность также включает подготовку и публикацию статей, программ, пособий на психологические темы. Все это имеет вес при аттестации педагога-психолога на должность или какую-либо категорию.

Социально-диспетчерские функции психолога в образовательном учреждении направлены на получение участниками образовательного процесса медико-социально-психологической помощи, выходящей за рамки профессиональной компетентности педагога-психолога. К таким функциям относят:

- получение необходимой информации от иных специалистов (медиков, юристов, педагогических работников других учреждений и др.);
- направление ребенка, родителей или педагога к другому специалисту;
- анализ заключений других социально-психологических служб;
- подготовка сопровождающей документации и др.

Для реализации социально-диспетчерских функций в распоряжении педагога-психолога должен быть *банк достоверных данных* о различных социально-психологических и медицинских службах, оказывающих населению какие-либо платные и бесплатные услуги. Сотрудничество педагога-психолога может быть со следующими службами:

- Инспекция по делам несовершеннолетних;
- ПМПК городского и республиканского уровней;
- детские поликлиники;
- отдел социальной защиты прав ребенка и материнства и др.

Ситуации, в которых педагог-психолог реализует социально-диспетчерские функции:

1. когда предлагаемая форма работы с ребенком, его родителями или педагогами выходит за рамки обучения и воспитания учащегося;
2. когда психолог не обладает достаточными знаниями и опытом, чтобы оказать определенную помощь;
3. когда решение ситуации возможно только при вынесении ее за рамки образовательного учреждения.

Задачи социально-диспетчерского направления деятельности педагога-психолога можно сформулировать следующие:

1. Определить характер поставленной проблемы и возможностей ее решения.
2. Поиск специалиста, способного оказать квалифицированную помощь;
3. Оказать клиенту содействие в установлении контакта с другим специалистом.
4. Готовить необходимую сопровождающую документацию;
5. Осуществить психологическую поддержку клиента в процессе его работы с другим специалистом.
6. Отследить результаты взаимодействия клиента с другим специалистом.

Экспертная деятельность психолога в образовании как направление редко выполняется, но имеет место быть в профессиональной компетентности педагога-психолога. Ее содержание заключается в следующем:

- участие в оценке каких-либо видов работ коллег;
- участие в аттестации практических психологов образования;
- рецензирование психодиагностических методик, коррекционно-развивающих программ, исследовательских работ в области психологии;

– участие в составе психолого-педагогических консилиумах, психолого-медико-педагогических комиссиях.

Такое содержание работы может иметь опытный и статусные психолог образования, что также подчеркивает его уровень востребованности, профессионализма.

Педагогическое направление деятельности психолога является также новой и благодатной для продуктивности решения многих задач практической психологии образования.

Цель данного направления заключается в формировании психологических знаний и умений у учащихся. Достигается она через организацию уроков, спецкурса, элективного курса, факультатива для обучающихся разного возраста.

Преподавание психологии – модное направление в образовательных учреждениях. В рамках таких занятий с детьми возможно решать задачи психопросвещения, психопрофилактики, психодиагностики, даже коррекции и развития учебных компетенций, исследовательские задачи.

Занятия могут проходить в различных формах: практические занятия, тренинг, круглый стол, лекция, урок.

Могут использоваться различные образовательные технологии: дистанционного обучения, личностно-ориентированные и контрольно-оценочные технологии.

Педагогическая деятельность психолога для своей продуктивности предполагает у него глубокие знания психологии как науки, знания в методике преподавания и опыт в этой области, умения взаимодействовать с группой детей, коммуникативную компетентность.

Надо отметить, что кроме преподавания психологии учащимся педагогическая деятельность психолога включает реализацию *функции классного руководителя*. В настоящее время это встречается и даже нравится психологам, хотя может происходить смешение статусов.

Каждое направление деятельности педагога-психолога, которые он реализует в образовательной среде безусловно имеет свой вес и несет свой вклад в качество оказания психологической помощи и решения задач практической психологии в образовании.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какое направление деятельности психологической службы в образовании является ведущим?

- а) психодиагностическое;
- б) психоконсультативное;
- в) психопрофилактическое;
- г) психокоррекционное.

2. К какому направлению деятельности педагога-психолога относится такой вид работы, как изучение психологической готовности ребенка к школьному обучению?

- а) психодиагностическому;
- б) психопросветительскому;
- в) психокоррекционному;
- г) психоконсультативному.

3. К какому направлению деятельности педагога-психолога относится такой вид работы, как занятия по сплоченности группы?

- а) коррекционно-развивающему;
- б) психопросветительскому;
- в) психоконсультативному;
- г) психодиагностическому.

4. К какому направлению деятельности педагога-психолога относится такой вид работы, как выступление на родительском собрании по теме «Виды и профилактика утомляемости школьников»?

- а) методическому;
- б) психопрофилактическому;
- в) психоконсультативному;
- г) психодиагностическому.

5. К какому направлению деятельности педагога-психолога относится такой вид работы, как индивидуальная беседа с учителем по вопросу его коммуникативной компетентности на уроке?

- а) методическому;
- б) психокоррекционному;
- в) психоконсультативному;
- г) психодиагностическому.

6. К какому направлению деятельности педагога-психолога относится такой вид работы, как уроки психологии?

- а) психопросветительскому;
- б) психодиагностическому;
- в) психокоррекционному;
- г) психоконсультативному.

7. К какому направлению деятельности педагога-психолога относится такой вид работы, как выступление на педсовете по теме «Особенности общения с подростком»?

- а) психопросветительскому;
- б) психодиагностическому;
- в) методическому;
- г) психоконсультативному.

8. К какому направлению деятельности педагога-психолога относится такой вид работы, как разработка коррекционных занятий?

- а) методическому;
- б) психокоррекционному;

- в) психопрофилактическому;
 - г) развивающему.
9. К какому направлению деятельности педагога-психолога относится такой вид работы, как разработка исследовательского проекта?
- а) методическому;
 - б) экспертному;
 - в) научно-исследовательскому;
 - г) социально-диспетчерскому.
10. К какому направлению деятельности педагога-психолога относится такой вид работы, как участие в аттестации коллег-психологов?
- а) методическому;
 - б) экспертному;
 - в) научно-исследовательскому;
 - г) социально-диспетчерскому.
11. Мероприятия по злоупотреблению ПАВ являются формой работы...
- а) консультирования;
 - б) психопрофилактики;
 - в) психокоррекции;
 - г) психодиагностики.
12. Какой формой деятельности педагога-психолога может являться стендовая информация?
- а) психопросвещения;
 - б) психопрофилактики;
 - в) психокоррекции;
 - г) психоконсультирования.
13. «Почта доверия» – это форма деятельности ...
- а) психопросвещения;
 - б) психопрофилактики;
 - в) психокоррекции;
 - г) психоконсультирования.
14. Какую документацию ведет педагог-психолог по психоконсультированию?
- а) журнал учета групповых форм работы;
 - б) журнал консультаций;
 - в) социальный паспорт класса (группы);
 - г) психологические карты учащихся.
15. Журнал консультаций как документация педагога-психолога является обязательной?
- а) да;
 - б) нет;
 - в) да, если консультации организованы по запросу.

Рекомендуемые ресурсы Internet

- <http://www.psy.1september.ru> (газета «Школьный психолог»);
- <http://www.vorpsy.ru> (журнал «Вопросы психологии»);
- <http://psylib.myword.ru> (библиотека психологического форума);
- <http://www.psy.ru> (психологическая газета);
- <http://www.psycho.ru> (полнотекстовая библиотека);
- <http://www.liblife.ru> (библиотека);
- <http://www.koob.ru> (библиотека);
- <http://www.book.ru> (библиотека);
- <http://www.kniga.ru> (библиотека);
- <http://www.biblion.ru> (библиотека);
- <http://www.rucont.ru> (библиотека);
- <http://www.biblioclub.ru> (библиотека);
- <http://www.znaniyum.ru> (библиотека);
- <http://e.lanbook.com> (библиотека);
- <http://www.psilib.ru> (психологическая информация);
- <http://www.pedlib.ru> (педагогическая информация);
- <http://www.psypublica.ru> (психологические публикации);

Рекомендуемая литература

1. Абрамова, Г. С. Практическая психология : учебник для студ. вузов / Г. С. Абрамова. – М. : Академич. Проект, 2001. – 479 с.
2. Алешина, Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю. Е. Алешина. – М., 1994. – 256 с.
3. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М. : Совершенство, 1997. – 298 с.
4. Битянова, М. Р. Работа психолога в начальной школе / М. Р. Битянова. – М. : Совершенство, 1998. – 352 с.
5. Болотова, А. К. Прикладная психология / А. К. Болотова, И. В. Макарова. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 383 с.
6. Гильбух, Ю. З. Психодиагностика в школе / Ю. З. Гильбух. – М. : Знание, 1989. – 256 с.
7. Каргин, М. И. Основы индивидуального психологического консультирования / М. И. Каргин. – Саранск, 2000. – 164 с.
8. Изотова, Е. И. Психологическая служба в системе образования: учебник / Е. И. Изотова. – М. : Академия, 2013. – 203 с.
9. Истратова, О. Н. Справочник психолога начальной школы / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. - Рн/д : Феникс, 2003. – 448 с.
10. Истратова, О. Н. Справочник психолога средней школы / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. - Рн/д : Феникс, 2003. – 512 с.
11. Манухина, С. Ю. Основы практической психологии : учеб. пособие / С. Ю. Манухина. – М. : Евразийский открытый институт, 2011. – 87 с.
12. Овчарова, Р. В. Практическая психология образования : учеб. посо-

- бие для студ. психол. фак. ун-тов / Р. В. Овчарова. – М. : Академия, 2005. – 446 с.
13. Овчарова, Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. – М. : Творческий центр, 1999. – 240 с.
14. Пахальян, В. Э. Психопрофилактика в образовании / В. Э. Пахальян // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 38-44.
15. Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования РФ (Приказ МО РФ от 22.10.1999 г. № 636).
16. Профессиональный стандарт педагога-психолога.
17. Психолог в дошкольном учреждении : методические рекомендации к практической деятельности / под ред. Т. В. Лаврентьевой. – М. : Гном и Д, 2002. – 144 с.
18. Психологическая служба в современном образовании / под ред. И. В. Дубровиной. – СПб. : Питер, 2009. – 400 с.
19. Современная практическая психология : учеб. пособие для студ. вузов / под ред. М. К. Тутушкиной. – М. : Академия, 2005. – 432 с.
20. Чиркова, Т. И. Психологическая служба в детском саду / Т. И. Чиркова. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 253 с.
21. Широкова, Г. А. Практикум детского психолога / Г. А. Широкова, Е.Г. Жадько. – Рн/д : Феникс, 2005. – 320 с.
22. Широкова, Г. А. Справочник дошкольного психолога / Г. А. Широкова. – Рн/д : Феникс, 2005. – 384 с.
23. Этический кодекс психолога службы практической психологии образования России.

3. ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

3.1. Понятие психолого-педагогического сопровождения

В словаре русского языка: сопровождать — значит идти, ехать вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого ¹⁴. То есть, сопровождение ребенка по его жизненному пути — это движение вместе с ним, рядом с ним, иногда — чуть впереди, если надо объяснить возможные пути. Взрослый при этом не пытается контролировать, навязывать свои пути и ориентиры. И лишь когда ребенок потеряется или попросит о помощи, помогает ему вновь вернуться на свой путь. Взрослый также не в состоянии указать ребенку путь, по которому непременно нужно идти. Выбор Дороги — право и обязанность каждой личности, но если на перекрестках и развилках с ребенком оказывается тот, кто способен облегчить процесс выбора, сделать его более осознанным — это большая удача. Именно в таком сопровождении школьника на всех этапах его школьного обучения и видится основная цель школьной психологической практики.

Таким образом, школьная среда предлагает ребенку выбор различных путей-дорог, по которым он будет идти в развитии. А сопровождать его в этом пути взрослые, которые в силу своих личностных, профессиональных качеств могут оказать необходимую поддержку. И конечно, в первую очередь, это Родитель, Психолог, Учитель.

Разработчик концепции сопровождения Е.И. Казакова положила в его основу системно-ориентированный подход к развитию человека, а важнейшим его положением выступил приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта. Е.И. Казакова дает следующее определение сопровождению: «Сопровождение — это помощь субъекту в принятии решения в ситуациях жизненного выбора. Это сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии ребенка».

Э.М.Александровская с соавторами определяет психолого-педагогическое сопровождение как особый вид помощи ребенку, обеспечивающей его развитие в условиях образовательного процесса.

Р.В.Овчарова определяет сопровождение как направление и технологию деятельности психолога ¹⁵.

Л.М.Шипицына ¹⁶ отмечает, что, сопровождение — это комплексный метод, в основе которого лежит единство взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого. Автор рассматривает процесс сопровождения как непо-

¹⁴ Словарь русского языка. М., 1984. Т. 4

¹⁵ Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. М., 1993

¹⁶ Литовченко О. С. Содержание психолого-педагогического сопровождения профессионального здоровья педагога / О. С. Литовченко // Молодой ученый. — 2014. — №4. — С. 695-697.

средственное или опосредованное взаимодействие психолога, педагога, медика и учащихся, результатом которого является помощь личности в разрешении проблем, которые у нее возникают

Мы опираемся на концепцию психологического сопровождения М.Р.Битяновой¹⁷, которая определяет сопровождение как систему профессиональной деятельности психолога в образовательной среде, направленную на создание эмоционального благополучия ребенка, его успешного развития и обучения. Она видит задачу педагога-психолога при взаимодействии с ребенком в создании условий для «продуктивного продвижения по тем путям, которые он выбрал сам в соответствии с требованиями педагога и семьи». Другими словами, автор считает, что психолого-педагогическое сопровождение - это научное психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса.

Итак, сопровождение - это система профессиональной деятельности психолога, которая направлена на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуации школьного взаимодействия.

Объектом школьной психологической практики выступает обучение и психологическое развитие ребенка в ситуации школьного взаимодействия, *предметом* — социально-психологические условия успешного обучения и развития. *Методом* и идеологией работы школьного психолога является **сопровождение**.

Другими словами, сопровождение ребенка должно опираться на те личностные достижения, которые реально есть у ребенка. Оно должно находиться в логике его развития, а не искусственно задавать ему цели и задачи извне.

В процессе сопровождения взрослый, создавая ситуации выборов (интеллектуальных, этических, эстетических) побуждает ребенка к нахождению самостоятельных решений, помогает ему принять на себя ответственность за собственную жизнь. Задачей психолого-педагогического сопровождения является создание условий для максимально успешного обучения данного, конкретного школьника.

Сопровождение как целостная деятельность всех субъектов образовательного процесса всецело определяется тремя основными взаимосвязанными компонентами по М.Р. Битяновой:

- 1) систематическим отслеживанием психолого-педагогического статуса ребенка, динамики его психического развития в процессе обучения;
- 2) созданием социально-психологических условий для развития личности каждого ребенка, успешности его обучения (базовый образовательный компонент);

¹⁷ Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. — М.: Совершенство, 1998. — 298 с. (Практическая психология в образовании). Издание второе, исправленное.

3) созданием специальных социально-психологических условий для сопровождения и помощи в обучении и развитии детям с особыми образовательными потребностями (в рамках специального образовательного компонента).

Данную модель сопровождения можно использовать для организации деятельности психолого-педагогического сопровождения учителями в образовательном учреждении, где не предусмотрена психологическая служба.

Психологическое сопровождение ребенка в школе преимущественно осуществляется педагогическими средствами, через педагога и традиционные школьные формы учебного и воспитательного взаимодействия.

Э.М.Александровская отмечает, что технологии сопровождения помогают анализировать ближайшее окружение, диагностировать уровни психического развития, использовать активные групповые методы, индивидуальную работу с детьми и их родителями, педагогами.

Деятельность психолога в рамках сопровождения предполагает:

- осуществляемый совместно с педагогами анализ школьной среды с точки зрения тех возможностей, которые она предоставляет для обучения и развития школьника, и тех требований, которые она предъявляет к его психологическим возможностям и уровню развития
- определение психологических критериев эффективного обучения и развития школьников
- разработку и внедрение определенных мероприятий, форм и методов работы, которые рассматриваются как условия успешного обучения и развития школьников
- приведение этих создаваемых условий в некоторую систему постоянной работы, дающую максимальный результат

Таким образом, сопровождение представляется нам чрезвычайно перспективным теоретическим принципом и с точки зрения осмысления целей и задач психологической практики, и с точки зрения разработки конкретной модели деятельности психолога, которая может быть внедрена и успешно реализована не в единичном авторском исполнении, а как массовая технология работы.

3.2.Принципы реализации системы психологического сопровождения образовательного процесса.

Федеральным государственным образовательным стандартом второго поколения установлены требования к реализации основной образовательной программы. Одним из результатов является создание среды, преемственной по отношению к начальному общему образованию и учитывающей особен-

ности организации основного общего образования, а также специфику возрастного психофизического развития обучающихся на данной ступени общего образования, с использованием в образовательном процессе современных образовательных технологий деятельностного типа. Это влияет на определение принципов, которые заложены в систему психологического сопровождения, на выбор форм и методов работы.

В основе психологического сопровождения образовательного процесса заложены следующие принципы:

- принцип системности – существование алгоритма работы и использование возможностей всех основных направлений деятельности психолога;
- принцип ценности и уникальности личности, приоритета личностного развития, заключающийся в самооценности ребенка и в признании индивидуальности, при котором обучение выступает не как самоцель, а как средство развития личности каждого ребенка. Этот принцип предусматривает ориентацию содержания на интеллектуальное, эмоциональное, духовно-нравственное, физическое и психическое развитие и саморазвитие каждого ребенка с учетом индивидуальных возможностей и способностей;
- принцип целостности – при любом психологическом воздействии на личность необходимо работать со всей личностью в целом, во всём разнообразии её познавательных, мотивационных, эмоциональных и др. проявлений.
- принцип целесообразности и причинной обусловленности – любое психологическое воздействие должно быть осознанным и подчинено поставленной цели, т.е. психолог должен осознавать, почему и для чего он это делает – причину и цель воздействия. Воздействие должно быть направлено на причину явления, а не на его следствие;
- принцип своевременности – любое психологическое воздействие должно быть проведено вовремя и в наиболее благоприятных для его высокой эффективности условиях;
- принцип активности ребенка в образовательном процессе. В антропологической педагогике образование рассматривается как процесс, в который человек включен в активной позиции;
- принцип практической направленности - формирование универсальных учебных действий, способности их применять в практической деятельности и повседневной жизни. Этому способствуют: работа с разными источниками информации; работа в сотрудничестве (в малой и большой группе) в разном

качестве (ведущего, ведомого, организатора деятельности); самостоятельная работа, понимаемая не как работа в одиночестве и без контроля, а как работа по самообразованию (важнейшее умение в интеллектуальном развитии школьника);

- принцип эмоционально-ценностной ориентации учебно-воспитательного процесса;

- принцип охраны и укрепления психического и физического здоровья ребенка базируется на необходимости формирования у детей привычек к чистоте, аккуратности, соблюдению режима дня, эффективного и бесконфликтного взаимодействия, получения психологической помощи в сложной жизненной ситуации.

Целью психологического сопровождения является содействие созданию социальной ситуации развития, соответствующей индивидуальности обучающихся и обеспечивающей психологические условия для успешного обучения, охраны здоровья и развития личности обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников и других участников образовательного процесса.

Задачи психологического сопровождения образовательного процесса:

- - психологический анализ социальной ситуации развития в общеобразовательных учреждениях, выявление основных проблем и определение причин их возникновения, путей и средств их разрешения, содействие педагогическому коллективу в гармонизации социально-психологического климата в образовательных учреждениях;
- - мониторинг психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психологического развития в процессе школьного обучения; содействие индивидуализации образовательного маршрута;
- - содействие реализации (выполнению) требований федерального государственного образовательного стандарта к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования;
- - разработка и внедрение психологических программ и проектов, направленных на преодоление отклонений в социальном и психологическом здоровье и профилактику асоциальных явлений (наркомании, социального сиротства, насилия в семье и др.), трудностей в адаптации, обучении и воспитании, нарушений в поведении, задержек и отклонений в развитии обучающихся, воспитанников;
- - содействие формированию у обучающихся универсальных учебных действий как способности субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, совокупности действий учащегося, обеспечивающих его

культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса;

- - содействие педагогическим работникам, родителям (законным представителям) в воспитании обучающихся, а также формировании у них принципов взаимопомощи, толерантности, милосердия, ответственности и уверенности в себе, способности к активному социальному взаимодействию без ущемления прав и свобод другой личности;
- - участие в комплексной психолого-педагогической экспертизе профессиональной деятельности специалистов образовательных учреждений, образовательных программ и проектов, учебно-методических пособий, проводимой по инициативе органов управления образованием или отдельных образовательных учреждений;
- - распространение и внедрение в практику образовательных учреждений достижений в области отечественной и зарубежной психологии;
- - взаимодействие с подразделениями общеобразовательного учреждения (служба Здоровья, психолого-медико-педагогический консилиум, Совет профилактики и др.), с образовательными учреждениями, учреждениями и организациями здравоохранения и социальной защиты населения.

Основные направления деятельности педагога-психолога:

- работа с учащимися;
- работа с педагогическим коллективом школы;
- работа с администрацией школы;
- работа с родителями учащихся.

Выделение работы с администрацией школы в отдельное направление работы обусловлено задачами психолого-педагогического сопровождения обучающихся в процессе образования, решение которых требует не только развития личности учащегося, но и развития личности педагога как участника образовательного процесса и носителя ценностных отношений, являющихся содержанием воспитания. Чтобы эта социальная цель приобрела для учителя личностный смысл, придала значимость ценностному отношению к развитию личности каждого ребенка, необходимо, чтобы учитель владел информацией о возможностях и способностях каждого ребенка, в то же время очень важно, чтобы эта информация была востребована учителем. Педагог-психолог, владеющий этой информацией, становится активным соучастником организации педагогической деятельности учителя в тесном сотрудничестве с администрацией школы. В таком случае очень важно, с какой позиции

осуществляется управление педагогической деятельностью административным звеном школы: с позиции авторитарного управления, ведущего к внешне благополучному функционированию школы, ориентированной на количественные показатели знаний, умений и навыков, выраженных в отметках, или с позиции развития самоуправления в педагогическом коллективе, ведущего к развитию личности ученика и учителя. Следует отметить, что эффективность всей деятельности психолога в системе психолого-педагогического сопровождения развития учащихся в процессе образования будет зависеть от совпадения целей и задач, решаемых психологической и методической службами школы.

3.3. Взаимодействие специалистов сопровождения и воспитания как фактор оптимизации образовательного процесса (комплексное сопровождение)

В современных условиях в ОУ складывается примерно ситуация, когда каждый специалист видит ребенка с позиций своего образования, компетентности, уровня психолого-педагогической компетентности, опыта работы. А общего видения проблем учащихся не получается.

В данном контексте необходимо помнить и понимать, что современный этап развития образования ориентирует общество на полноценное формирование каждого ребенка и его самореализацию в жизни. В поисках средств гуманизации школьного образования приоритетом российской педагогики становятся самоценность личности, ее внутренние ресурсы и создание для этого необходимых условий.

В качестве основных гарантий определяются: качество образования, его доступность, получение образования в условиях, гарантирующих психологическую и физическую безопасность обучающегося в образовательном процессе, гарантии социально-педагогической и психолого-педагогической помощи семье, ранней диагностики резервов развития ребенка (физических и психологических).

Приоритетной целью модернизации образования является обеспечение высокого качества Российского образования, которое не сводится только к обученности учащихся, набору знаний и навыков, а включает в себя *комплекс показателей: уровень обученности, уровень воспитанности, уровень здоровья, степень развитости, степень социализации личности.*

Такой подход к пониманию качества образования требует построения адекватной системы психолого-педагогического сопровождения (ППС), изменения в его структуре и содержании, при этом *объектом* сопровождения выступает образовательный процесс, *предметом* - являются ситуации развития ребёнка как система отношений ребёнка с миром, окружающими (взрослыми, сверстниками), с самим собой.

Необходимо помнить, что задачи психолого – педагогического сопровождения на разных уровнях (ступенях) образования различны. Однако, при реализации данных задач особое внимание необходимо уделять переходным этапам в развитии и образовании детей, что предполагает выделение уровней сопровождения: **уровень класса (группы), уровень образовательного учреждения, уровень специализированного учреждения** (оказывается специализированная помощь детям со сложными проблемами специалистами особой квалификации).

☐ **Уровень класса.** На данном уровне ведущую роль играют учителя и классные руководители, обеспечивающие необходимую педагогическую поддержку ребёнку *в образовательном процессе при его переходе из одной ступени в другую* (осуществление принципов преемственности на целевом, содержательном, технологическом уровне)

☐ **Уровень учреждения.** На данном уровне работа ведётся заместителем директора по УВР, педагогом- психологом, учителем-логопедом, социальными педагогами и другими специалистами, выявляющими проблемы в учении, развитии детей и оказывающие первую помощь в преодолении трудностей в обучении, взаимодействии с учителями, сверстниками, родителями **в переходный период**. В данный период, на преодоление возникающих проблем у детей, должны быть направлены усилия специалистов различного профиля. Их общение следует организационно оформить, оптимально - это создать психолого- педагогическую медико-социальную службу (ППМС).

☐ **Уровень специализированного учреждения** – оказывается специализированная помощь детям со сложными проблемами специалистами особой квалификации.

В состав данной службы включаются специалисты, которые отслеживают показатели качества образования на уровне образовательного учреждения:

☐ уровень обученности диагностирует, анализирует, обобщает и т.д. заместитель директора по УВР,

☐ уровень воспитанности – заместитель по воспитательной работе,

☐ уровень здоровья – медицинский работник,

☐ степень развитости педагог-психолог,

☐ степень социализации – социальный педагог.

В эту группу также могут входить логопед, учителя – предметники. Такая служба создаётся для координации усилий специалистов в обеспечении обучения, воспитания и развития учащихся на всех возрастных этапах.

Основные задачи службы:

☐ Формирование единой политики ОУ, направленной на повышение качества образования, на комплексное решение проблем социально-психологического характера обучающихся, содействие их полноценному личностному и социальному развитию на каждом возрастном этапе.

☐ Обеспечение психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

☐ Развитие социально-психолого-педагогической компетентности (психологической, социальной культуры) учащихся, родителей, педагогов.

Реализация данных задач может быть осуществлена только через совместную деятельность всех субъектов образовательного процесса.

В преемственности образования детей можно выделить целевой, содержательный, технологический, психологический и управленческий аспекты.

Целевую, содержательную, технологическую преемственность обеспечивают руководители ОУ и педагоги, психологическую в большей мере педагог-психолог совместно с учителями предметниками, в какой-то мере служба, а преемственность в управлении, т.е. наличие общего руководства и единых требований предъявляемых к образовательному процессу, единство педагогических установок и действий в переходные этапы, может быть обеспечена через деятельность службы.

Цель ППМС службы – оказание комплексной индивидуально-ориентированной динамической помощи всем субъектам сопровождения (ре-

бенку, его семье, педагогам и специалистам ОУ) в принятии решений в сложных ситуациях жизненного выбора.

Служба сопровождения может работать наиболее эффективно при наличии всех специалистов в образовательном учреждении.

Главная особенность деятельности специалистов и педагогов в ППМС службе заключается в том, что при обычной организации работы каждый специалист ОУ решает узкие профессиональные задачи, не проникая в суть проблем ребенка, представленных в смежной области. Работа в ППМС службе позволяет перейти к командному, комплексному, коллегиальному изучению проблем и планированию совместных действий по коррекции выявленных проблем детей, их родителей и педагогов.

Специалисты службы, педагоги, администрация ОУ способны работать в службе ППМС сопровождения, если признают 4 основных положения в своей деятельности:

I. Только совместная работа (в условиях «одной команды») педагога-психолога, учителя, учителя-логопеда, социального педагога, коррекционного педагога, медицинского работника может дать реальный результат. Взаимодействие специалистов в ОУ осуществляется через

- ☐ взаимное информирование по результатам диагностики;
- ☐ взаимное консультирование по возникающим проблемам;
- ☐ проведение интегрированных занятий;
- ☐ взаимодействие на ПМП консилиуме, где совместно обсуждаются варианты разрешения проблемы и вырабатывается общий план действий.

II. Специалисты службы должны понимать необходимость сопровождать, а не направлять развитие ребенка. Из всех возможных методов решения проблемы эффективнее тот, в котором используется личностный потенциал развития ребенка, именно **его** желание изменить ситуацию к лучшему, поддержка значимого для него окружения.

III. Работа по оказанию помощи ребенку начинается с семьи, школы, ближайшего окружения ребенка, потому что разрешение любой проблемы возможно при условии общей заинтересованности ребенка, его родителей, педагогов, сверстников. Очевидно, что противостояние любого из этих субъектов проблемы многократно усиливает действие факторов риска. Поэтому

родители и ближайшее окружение ребенка являются равноправными субъектами сопровождения.

Современный специалист должен стремиться решать проблему, только в рамках собственной профессиональной компетентности; однако, он должен обладать всей полнотой информации о том, где находится соответствующие службы и центры, в которых имеется опыт решения волнующей его проблемы, т.е. речь идет об улучшении информационного сопровождения специалистов службы.

Анализ практики ППМС сопровождения в ОУ позволяет выделить основные сферы деятельности служб:

- ☐ решение проблем сохранения и восстановления психического и физического здоровья ребенка (в основе этого направления лежит деятельность по адаптации ребенка к новым условиям существования, преемственность в работе ОУ разных ступеней, ППМС сопровождение детей с особыми нуждами);

- ☐ преодоление затруднений в учебе;

- ☐ помощь ребенку и его родителям в выборе образовательного маршрута;

- ☐ преодоление проблем личностного развития;

- ☐ помощь ребенку в выборе досуговой сферы самореализации;

- ☐ ППМС сопровождение интеграции ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общество.

Внимание специалистов службы сопровождения распространяется на всех детей, обучающихся в ОУ, однако, приоритет отдается детям «группы риска» – т.е. детям, находящимся под воздействием нескольких факторов риска. Можно выделить 3 основных группы факторов риска, которые создают вероятностную опасность для ребенка: психофизиологические, социальные и педагогические.

К *психофизиологическим* факторам риска относятся и врожденные нарушения в развитии, и те особенности, которые несет в себе тот или иной возрастной этап развития.

О *педагогических* факторах риска сегодня спорят все более и более активно. Детский сад, школа часто становятся тем самым пространством, которое разрушительно действует как в отношении физического, так и психического здоровья человека. Доказано, что именно педагогический авторитаризм выступает в качестве ведущего деструктивного фактора развития ребенка.

Социальные факторы риска определяются разрушением здоровой природной среды, ростом преступности, развитием индустрии наркотиков, миграционными процессами, порожденными войнами и безработицей, социальным сиротством.

Наличие трех факторов риска в развитии ребенка определяет его попадание в «группу риска». Выявление детей «группы риска» проходит следующим образом:

1. Специалисты ППМС службы проводят комплексную массовую диагностику (или скрининг диагностики) детей на различных этапах возрастного развития.

2. На ПМП консилиуме, который посвящен результатам скрининг диагностики, каждый специалист представляет результаты своего обследования. Психолог сводит все данные воедино и выделяется группа детей, которые имеют в своем развитии 3 или более факторов риска.

Внимание специалистов службы ППМС сопровождения распространяется на всех учащихся школ, однако, преимущественно работа осуществляется со следующими группами детей:

- ☐ учащиеся массовых классов, входящие в «группу риска»;
- ☐ дети со школьной дезадаптацией;
- ☐ учащиеся системы КРО;
- ☐ дети с ограниченными возможностями здоровья;
- ☐ дети, которые находятся в трудных условиях существования (конфликты в семье, из семей беженцев, жертвы насилия);
- ☐ дети с различными отклонениями от усредненного уровня развития (одаренные дети, с педагогической запущенностью, с недоразвитием речи, соматически ослабленные).

Основные этапы процесса сопровождения.

Диагностический этап. Целью диагностического этапа является осознание сути проблемы, ее носителей и потенциальных возможностей решения.

Диагностический этап начинается с фиксации сигнала проблемной ситуации. Сигналом для начала работы с ребенком может служить:

- ☐ выявление проблем в ходе массовой диагностики (когда ребенок определен в «группу риска»);
- ☐ обращение родителей за консультациями;
- ☐ запрос педагога, администрации школы;
- ☐ обращение самого ребенка по поводу проблем;
- ☐ обращение других детей за консультациями и помощью в отношении какого-либо ребенка;

После фиксации сигнала проблемы вырабатывается логика проведения диагностического исследования. На этом этапе очень важно установить доверительный контакт со всеми участниками проблемной ситуации, помочь им вербализировать проблему, совместно оценить возможности ее решения.

Поисковый этап. Цель поискового этапа – сбор необходимой информации о путях и способах решения проблемы, доведение этой информации до всех участников проблемной ситуации, создание условий для осознания информации самим ребенком (включая возможность адаптации информации). На этом этапе специалисты службы активно используют данные Инфотеки.

Консультативно-проективный (или договорный) этап. На этом этапе специалисты по сопровождению обсуждают со всеми заинтересованными лицами возможные варианты решения проблемы, позитивные и негативные стороны разных решений, строят прогнозы эффективности, помогают выбрать различные методы.

Деятельностный этап. Этот этап обеспечивает достижение желаемого результата. Задача специалиста по сопровождению состоит в оказании помощи при реализации первых пунктов плана, как педагогу, так и ребенку. Необходимо помочь участникам решения проблемы почувствовать «вкус успеха» в выполнении договоренности. Разрешение проблемы часто требует активного вмешательства внешних специалистов – психологов, медицинских работников, юристов и т. д.

Рефлексивный этап – период осмысления результатов деятельности службы сопровождения по решению той или иной проблемы. Это этап реализуется на повторном ПМП консилиуме по результатам проведенной работы.

Этот этап может стать заключительным, если проблема ребенка успешно решена, и тогда ППМС служба считает свои задачи выполненными. Ребенок продолжает обучаться в ОУ, а педагоги получают рекомендации по организации индивидуального подхода.

Рефлексивный этап может стать стартовым в проектировании специальных методов предупреждения и коррекции массовых проблем, имеющих в ОУ. (Это так называемое системное сопровождение ОУ). В это случае деятельность ППМС службы направлена на создание целевых профилактико-коррекционных программ, направленных на преодоление следующих проблем:

- ☐ массовые нарушения дисциплины на уроках;
- ☐ увеличение количества детей с агрессией;
- ☐ пропуски занятий без уважительной причины;

Заказ на системное сопровождение поступает от администрации ОУ и может касаться отдельного класса или всего ОУ в целом.

VI. В рамках ППМС службы ведется систематическое отслеживание динамики развития познавательных функций, особенностей эмоционально-личностного развития учащихся, отслеживается их речевое развитие, характер усвоения учебных навыков.

V. Проведение скрининг диагностики по всем параметрам развития ребенка, постоянное отслеживание результатов обучения и воспитания позволяют учителю:

- ☐ реализовать индивидуальный подход в образовательном процессе,
- ☐ определить правильный стиль общения с каждым ребенком,
- ☐ корректно и доходчиво указать родителям на трудности их детей,
- ☐ показать уровень успеваемости ребенка при безотметочном обучении,
- ☐ спланировать дальнейшую коррекционно-развивающую работу.

3.4. Критерии эффективности системы психологического сопровождения.

Любая развивающаяся система содержит в себе ряд взаимосвязанных компонентов: потребности, цели, задачи; действия по отбору содержания, выбору методов, средств; результат; рефлексия.

Невнимание хотя бы к одному из этих компонентов разрушает целостность системы сопровождения, снижает ее эффективность.

Критериями эффективности рекомендуется считать следующие:

1. Прослеживается повышение уровня развития и воспитанности обучающихся, их коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности; формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам.
2. Улучшаются адаптационные возможности; наблюдается положительная динамика и устойчивые результаты коррекционно-развивающей работы.
3. При рациональных затратах времени и усилий растет психологическая компетентность педагогов, усиливаемые целостностью коллективного педагогического воздействия, возрастает интеллектуальный уровень коллектива, решаемые ими задачи опираются на новые эффективные формы работы с детьми и родителями.
4. Улучшается психологический климат в педагогическом и классных коллективах, повышается стрессоустойчивость участников образовательного процесса в целом, утверждается взаимопомощь.
5. Рост профессионального мастерства учителей проявляется в изменении характера их затруднений, уменьшении количества затруднений в элементарных психологических вопросах.
6. Главным условием сотрудничества, сотворчества всех участников образовательного процесса является демократизм действий, опора на данные диагностики (мониторинговых исследований) свобода выбора методов и средств обучения

Далее мы в схематичном виде представим, в какой форме участвуют и какие задачи решают в ходе сопровождения основные участники учебно-

воспитательного процесса: педагоги-предметники, классные руководители, завуч, психологи, школьная администрация и, родители. В этот процесс могут быть также включены социальный педагог и социальный работник школы.

Сопровождающую деятельность каждого из участников учебно-воспитательного процесса рассмотрим в двух важных ситуациях: в случае проведения диагностического минимума и в случае индивидуального запроса к психологу.

Первая ситуация — источником информации о школьнике служит психодиагностический минимум. В этом случае сопровождающая работа со школьниками будет осуществляться в рамках всего цикла работы с данной параллелью. Этот цикл состоит из нескольких основных этапов — постановки и уточнения проблемы, а также ее решения. Постановка и решение проблемы в значительной степени — это диагностическая работа, решение проблемы закладывается на психолого-педагогическом консилиуме и осуществляется в целой системе конкретных мероприятий. В процессе всего цикла сопровождения определенной параллели каждым участником сопровождения решаются задачи, реализуются конкретные виды работ. Таким образом, на этапе подготовки к консилиуму активную сопровождающую работу осуществляют психолог и классный руководитель, собирая информацию о школьниках, завуч и школьная администрация оказывают организационную поддержку, педагоги-предметники и родители выступают основными «поставщиками» информации (см. рис 5).

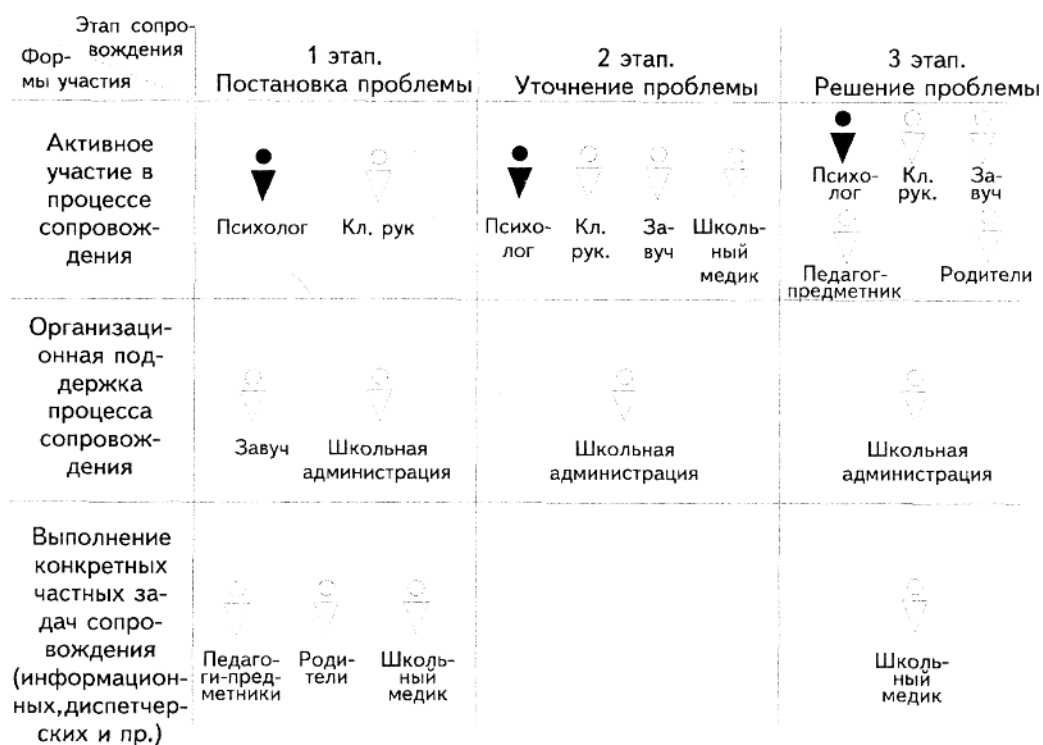


Рисунок 5 Схема этапов сопровождения

Вторая ситуация — началом психологической работы служит индивидуальный запрос, поступающий от школьника, его родителей и педагога. В данном случае также может быть предложен некоторый алгоритм работы с запросом. Для его изложения воспользуемся схемой, разработанной Е. В. Бурмистровой, М. С. Гончаровой и Р. А. Васильевой. В процессе работы психолога с реальным запросом может быть выделено несколько основных этапов (рис. 6).

Первый этап — непосредственная работа психолога с «автором» запроса. В первом случае это работа со школьником, обратившимся к психологу с определенной проблемой, во втором — с родителем, в третьем — с педагогом. Во втором и третьем случаях взрослые могут обратиться к психологу как с собственными проблемами, так и с проблемами, которые возникают у них во взаимодействии с ребенком, учеником. На первом этапе психолог пытается решить любую из них, не обращаясь к другим лицам, в частности, ученику, послужившему поводом для обращения. Часто это оказывается возможным либо потому, что проблема оказывается личностной, ребенок выступил поводом для ее проявления, либо потому, что той информации, которую предоставляет взрослый, достаточно для того, чтобы дать необходимую консультацию. Если же в таком парном взаимодействии решить проблему клиента не представляется возможным, работа психолога переходит на второй этап.

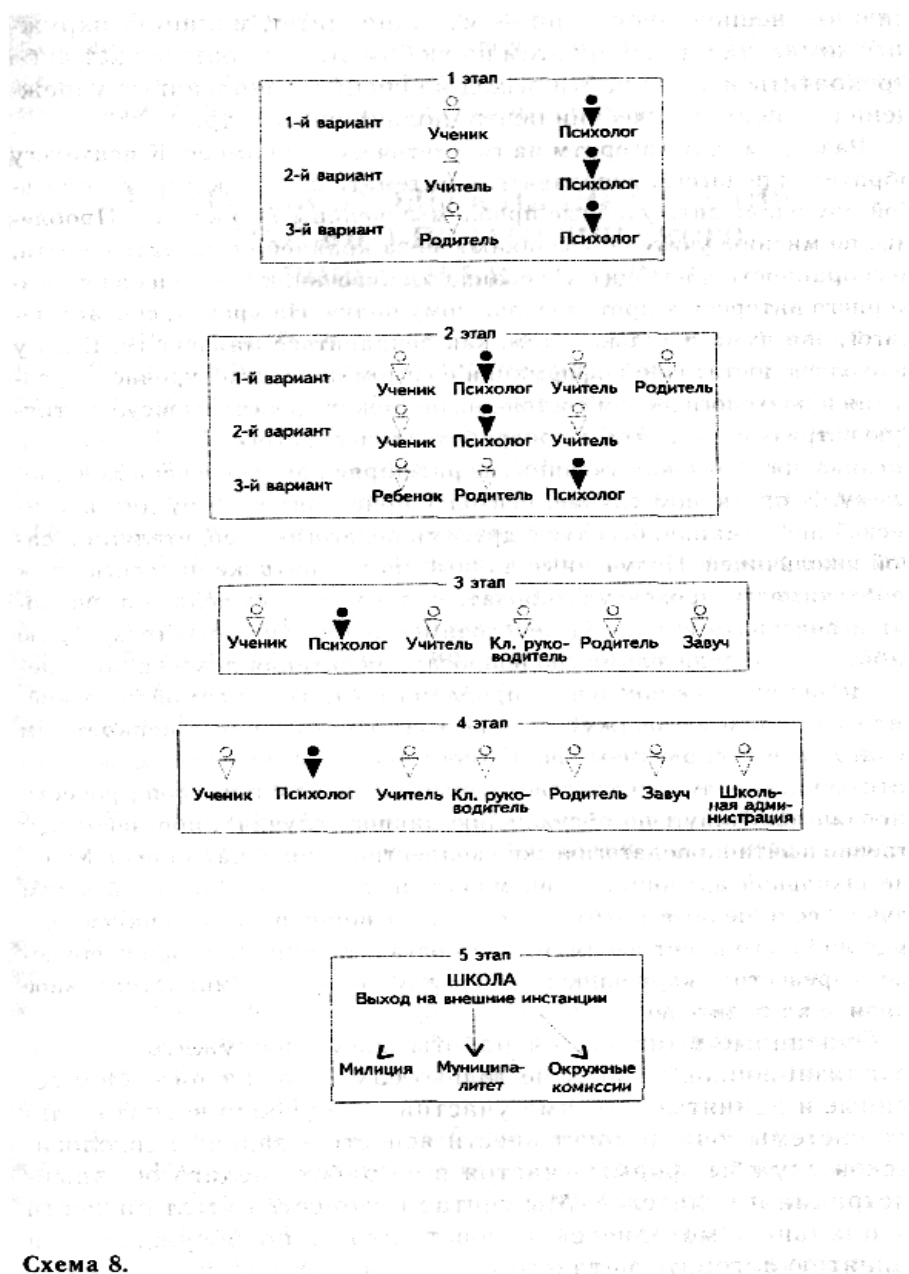


Рисунок 6 Этапы сопровождения

К работе с запросом школьника на втором этапе психолог привлекает педагога и (или) родителя в зависимости от содержания проблемы. И родитель, и педагог в данном случае рассматриваются психологом как субъекты сопровождения, он обращается к ним как к коллегам для совместного решения проблемы ребенка. Конечно, в случае, если взрослые не готовы к принятию на себя ответственности за ее решение, психологу предстоит и определенная работа с ними как с клиентами. К работе с запросом педагога и родителя, касающегося взаимоотношений с ребенком, психолог привлекает самого школьника. Может быть проведена дополнительная психологическая диагностика, беседа или собственно консультативная и коррекционная работа со школьни-

ком. Если в рамках данной системы проблема не может быть решена, круг участников расширяется.

На третьем этапе к процессу сопровождения привлекается классный руководитель и (или) завуч. Причиной может быть, например, то, что педагог не может или не хочет в сотрудничестве с психологом решить проблему ребенка либо их совместных усилий недостаточно. Может потребоваться специальная воспитательная работа, проводимая классным руководителем, организация методической педагогической помощи (завуч), привлечение сил всех педагогов-предметников данного класса.

Четвертый этап работы с запросом разворачивается, если содержащаяся в нем проблема требует участия администрации - заместителя директора по воспитательной работе или самого директора. И, пятый этап - это выход через администрацию на внешние инстанции - муниципалитет, милицию, окружные комиссии и т. д. При этом на любом этапе работа может либо прекратиться, либо найти выход на специализированные учреждения - психологический центр, поликлинику и др.

Описанные схемы работы могут послужить основой организационной работы не только самого психолога. Осмысленные и принятые другими участниками учебно-воспитательной системы, они помогут внести ясность в задачи психологической службы, формы участия в ее работе педагогов, администрации и родителей.

3.5. Основные подходы к планированию психолого-педагогического сопровождения в школе.

Теперь мы хотели бы более подробно остановиться на планировании и практической работы в течение года, предложив специалистам определенные алгоритмы, по которым они могут построить свою деятельность. Речь пойдет, прежде всего, о планировании основных направлений, опираясь на которое психологу будет удобно структурировать свою работу.

Стержнем годового плана в нашей модели, является психолого-педагогический консилиум и связанные с ним формы практической деятельности, предваряющие его поведение и реализующие его решения. Все вместе они образуют цикл работы школьного психолога. Его началом служат либо психодиагностический минимум, либо индивидуальный запрос, далее по итогам психолого-педагогического консилиума разворачивается разнообразная психологическая деятельность, направленная на создание условий для успешного обучения и развития школьников.

В процессе планирования каждый этап цикла разворачивается как цепь взаимосвязанных конкретных действий и шагов. Реализация каждого шага требует определенного времени. Кроме того, в преобладающем большинстве случаев дальнейшая деятельность становится низко эффективной

и даже невозможной в ситуации неуспешной реализации предыдущего этапа работы.

В целом планирование работы с каждой из 4-х ученических параллелей, подлежащих психолого-педагогическому обследованию, представляет собой построение следующей последовательности конкретных практических шагов:

1. Организационная и методическая подготовка к проведению цикла. Этот этап работы заключается в четком почасовом планировании предстоящих диагностических мероприятий, консилиумов, оповещении всех участвующих лиц, подготовке необходимых методических материалов — бланков, текстов методик, ключей, таблиц для обработки и т. д.

2. Проведение первого этапа диагностического обследования.

Наблюдение за учащимися на уроках, регистрация данных в протоколе (по 2 часа на класс).

Проведение методик диагностического минимума со всеми учащимися данной параллели.

Проведение экспертного опроса педагогов.

Проведение (если он предполагается при работе с данной параллелью) экспертного опроса родителей.

Обработка результатов, заполнение бланков заключений по всем учащимся, отбор группы школьников для проведения различных схем углубленной психодиагностики.

Организационная и методическая подготовка ко второму этапу психодиагностики.

3. Проведение второго этапа психодиагностического обследования.

Проведение диагностического обследования школьников.

Обработка данных, заполнение заключений по обследованию.

4. Подготовка к психолого-педагогическому консилиуму.

Проведение консультаций со школьным врачом и классными руководителями относительно предстоящего консилиума.

Подготовка аналитической информации по классам и параллели в целом.

Составление плана обсуждения: выделение групп психологически благополучных школьников и школьников с разными типами проблем.

Подготовка бланков для заключения консилиума.

5. Проведение психолого-педагогического консилиума.

Обмен информацией между участниками консилиума относительно конкретных школьников.

Разработка и планирование стратегии сопровождения каждого школьника.

Заполнение бланка заключения консилиума поданному школьнику.

Разработка и планирование стратегии сопровождения каждого школьника.

Разработка и планирование стратегии сопровождения в целом по классу или параллели.

6. Реализация решений консилиума.

Осуществление общих консультативных мероприятий: проведение родительских собраний, консультирование администрации, проведение групповых консультаций педагогов-предметников.

Планирование совместных действий классных руководителей и психолога.

Отбор школьников в специальные развивающие группы, планирование и проведение индивидуальных консультаций родителей, педагогов и школьников.

Проведение индивидуальных консультаций педагогов-предметников, родителей и старшеклассников.

Осуществление социально-диспетчерской деятельности (поиск специалиста, обеспечение его контакта с клиентом, осуществление поддерживающих мероприятий).

Планирование и осуществление сопутствующих форм работы (просвещение, общая развивающая работа и т. д.).

7. Планирование и осуществление контроля за эффективностью проводимой работы.

Консультации с педагогами-предметниками и классными руководителями по итогам проведения психолого-педагогического цикла работы со школьниками данной параллели.

Перспективное планирование сопровождающей деятельности по завершению цикла (совместно с педагогами и воспитателями).

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Психологическое обеспечение подразумевает создание ситуации наибольшего благоприятствования для детей: грамотное профессиональное взаимодействие психолога с педагогическим коллективом для создания гуманных взаимоотношений, доброжелательного межличностного взаимодействия подростков и окружающих их взрослых; создание благоприятного для развития подростков психологического климата и организация продуктивного общения со взрослыми и сверстниками; максимальная реализация в работе с подростками психических возможностей и резервов каждого возрастного периода; развитие индивидуальных особенностей подростков (интересы, склонности, способности).

Методическое обеспечение. Основной акцент в психолого-педагогическом сопровождении следует делать на выбор психологических средств. В данной работе имеет значение не только метод исследования, но и качественная характеристика полученных данных, которая будет определять ход и результаты диагностической и коррекционной работы. Методики, разработанные в научной психологии при использовании в работе с детьми, требуют особой модификации. Известные и апробированные тестовые методики необходимо подвергать глубокому психологическому анализу и грамотной интерпретации комплекса разных показателей в их динамике. В детской психологии существенно важным является не только то, что может выполнить ребенок в настоящее время, но и то, чего он сможет достичь в ближайшем будущем, какова его «зона ближайшего развития». В качестве примеров, для проведения диагностики рекомендуются следующие диагностические методики для всех возрастов:

Методики для исследования внимания и сенсомоторных реакций

1. Корректирующая проба.
2. Счет по Крепелину.
3. Таблицы Шульте.
4. Пробы на переключение внимания с помощью модификации таблиц Шульте (Красно-черная таблица).

Методики для исследования внимания

1. Методика «Компасы».
2. Методика «Часы».
3. Методика изучения восприятия времени.

Методики для исследования памяти

1. Тест зрительной и слуховой памяти.
2. Пробы на запоминание:
 - на запоминание искусственных звуко сочетаний;
 - на запоминание 10 слов;
 - на ассоциативную память.

3. Метод пиктограмм (по А.Р.Лурия).

Методики для исследования уровня и течения мыслительных процессов

1. Понимание рассказов.
2. Понимание сюжетных картин.
3. Установление последовательности событий.
4. Классификация.
5. Исключение.
6. Выделение существенных признаков.
7. Образование аналогий.
8. Выделение закономерностей.
9. Определение и сравнение понятий.
10. Понимание переносного смысла пословиц и метафор.
11. Пиктограммы.
12. Подбор слов-антонимов.

Психометрические методы исследования интеллекта

1. Методика Векслера.
2. Таблицы Равенна.

Методики для исследования личностных особенностей

1. Исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейна.
2. Личностные опросники (Айзенк, Кеттел, ММРІ, Шмишек, Кейрси, Личко, Русалов, Баса-Дарка).
3. Шкалы оценки тревожности Спилбергера, Тейлора.
4. Опросник САН.

Проективные методы исследования личности

1. ТАТ.

2. Тест фрустрации Розенцвейга.
3. Метод незаконченных предложений.
4. «Дом, дерево, человек».
5. «Несуществующее животное».
6. «Рисунок семьи».
7. «Автопортрет».
8. Цветовой тест Люшера.

Методы профдиагностики

1. Методика «Мотивы выбора профессии».
2. Тест Голланда по определению типа личности.
3. ДДО «Я предпочту».
4. Опросник профессиональных предпочтений.
5. Карта интересов

Общая диагностика в применении к возрасту:

Возраст	Интеллектуальные способности	Специальные способности	Творческие способности
Средний школьный возраст	1.ШТУР 2.Интеллектуальные тесты Г.Айзенка 3.Методика Векслера 4.Методика «Сложные ассоциации» 5.Матрицы Дж.Равена 6.Методика «Анализ отношений понятий» 7.Методика «Выявление общих понятий» 8.Тест «Интеллектуальная лабильность» 9.Методика «Количественные отношения»	1.Анкета А. де Кафа-Г.Хаана 2.Методика «Карта интересов»	1.Тест «Творческий потенциал» 2.Тест Роршаха 3.Методика исследования уровня притязаний 4.Методика ТАТ 5.Тест «Нарисуем свой характер»
Старший школьный возраст	1.ШТУР 2.Интеллектуальные тесты Г.Айзенка 3.Культурно-свободный тест на интеллект (CFIT)	1.Анкета А.де Кафа-Г.Хаана 2.Опросник проф.готовности (ОПГ) 3.Методика изучения склонностей личности	1.Тест «Творческий потенциал» 2.Тест Роршаха 3.Методика исследования уровня притязаний 4.ТАТ 5.Тест «Нарисуем свой характер» 6.Диаграмма структуры сигнальных систем 7.Тест «Художник или мыслитель»

Углубленная диагностика		
Возраст	Личностная сфера	Специальная диагностическая работа с одаренными детьми
Средний и старший школьный возраст	1.Опросник В.М.Русалова (темперамент) 2.Опросник ЧХТ (черты характера и темперамент) 3.Опросник Я.Стреляло (сила НС) 4.Опросник САН 5.Шкала тревожности 6.Патохарактерологический опросник (ПДО) 7.Тест Шмишека (дет.вариант) 8.Опросник Баса-Дарка 9.16-факторный опросник Кеттелла 10.Тест Розенцвейга 11.Опросник Юнга 12.Тест Люшера 13.Тест Томаса (реагирование в конфликте) 14.Шкала самооценки Спилбергера 15.Личностная шкала проявлений тревоги 16.Определение направленности личности 17.Шкала поиска ощущений 18.Тест Шмишека (взрослый вариант)	1.Тест толерантности 2. «Что вам нравится?» Карта интересов (для 7-8 классов) 3.Диагностика творческого мышления 4.Тест на самоопределение предпочтительных видов деятельности одаренных детей 5.Карта интересов (для 9-10 классов) 6. «Правое или левое полушарие?» 7. «Проверьте себя: вы лидер или нет?»

Ежегодно по реализуемым программам проводится начальная диагностика (в начале учебного года) и контрольная (в конце учебного года). Материалы сравнительного анализа обобщаются и отражаются на специальных бланках. На каждого воспитанника оформляется индивидуальная карта развития ребенка.

Вопросы и задания для самоконтроля.

- Соответствует ли модель организации психологической службы в Вашем образовательном учреждении новым подходам?
- Что, по Вашему мнению, особенно ценно в российском опыте для создания современной системы психологического сопровождения компетентностного подхода?
- Разработана ли в Вашем учреждении новая авторская модель психологической службы, которую Вы могли бы порекомендовать другим?
- Реализуется ли в Вашем образовательном учреждении психологическое сопровождение компетентностного подхода?
- Какие практические диагностики, методики, психотехники на Ваш взгляд наиболее эффективны в рамках психологического сопровождения компетентностного подхода?

Рекомендуемые ресурсы Internet

1. <http://standart.edu.ru/> (ФГОС)
2. <http://mon.gov.ru/> (Министерство Образования РФ);
3. <http://www.ed.gov.ru/> (Образовательный портал)
4. http://bank.orenipk.ru/Text/t48_002.html
5. http://miapp.ru/sno/poleznoe/school_psychologist/836-.html
6. http://mousoch24.ucoz.ru/index/psikhologo_pedagogicheskoe_zdorovesberegajushhee_s_oprovozhdenie_obrazovatel'nogo_processa_mbou_sosh_24/0-61
7. <http://omczo.org/publ/578-1-0-5168>
8. <http://nsportal.ru/detskii-sad/upravlenie-dou/psihologicheskoe-soprovozhdenie-obrazovatel'nogo-processa-v-dou>
9. <http://festival.1september.ru/articles/537989/>

Рекомендуемая литература

1. Болсуновская Н. Первые шаги. Психологическое сопровождение внедрения НОС // Школьный психолог. – 2011.- № 15. – с.35-40
2. Водянский, А. Стандарты общего образования: стратегия и тактика нововведений / А. Водянский // Народное образование. - 2009. - № 7. - С. 30 - 33.
3. Кондаков, А.М. Федеральный государственный стандарт общего образования и подготовка учителя. /А.М.Кондаков // Педагогика.- 2010.- №5.- С. 18-23
4. Применение психодиагностического инструментария педагогами-психологами в рамках сопровождения внедрения ФГОС // Ключева Т.Н., Бубнова Ю.В., Ларина Т.В. и др. / Под общей редакцией Ключевой Т.Н. – Самара: Региональный социопсихологический центр, 2011. – 104 с.
5. Психологическое сопровождение образовательного процесса: сб. науч. статей / ред. кол. : О.С. Попова (отв. ред.) и др. – Минск: РИПО, 2012. – 199 с.

4.СИСТЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

4.1.Психолого-педагогическое сопровождение педагогов школ по формированию у школьников предметных метапредметных, личностных образовательных результатов

В данной главе представлен материал, раскрывающий систему работы педагога-психолога с учителями, родителями и школьниками в плане достижения метапредметных результатов. В содержание главы входит характеристика каждого из видов УУД, далее определяется система работы практического психолога со всеми участниками учебно-воспитательного процесса: учителями, родителями и непосредственно со школьниками. Глава заканчивается контрольными вопросами и кейс-задачами с целью формирования у студентов умения применить теоретические знания для решения проблемных ситуаций, возникающих у школьников в учебной деятельности и у педагогов в педагогической деятельности.

В результате изучения данной главы студент должен:

- **Знать:** теоретические основы системы психологического сопровождения образовательного процесса; значение УУД для достижения необходимых (зафиксированных во ФГОС) образовательных результатов; возрастные особенности школьников, определяющие формы и методы работы педагога-психолога по сопровождению учебно-воспитательного процесса.
- **Уметь:** проводить анализ психологического сопровождения причин трудностей формирования УУД у школьника в зависимости от возраста; применять теоретические знания для решения практических задач совместно с родителями и учителями.
- **Владеть:** навыками анализа трудностей развития УУД школьников разного возраста, навыками разработки Программы работы психолога образовательного учреждения с педагогами и родителями по вопросам развития УУД у школьников.

4.1.1.Требования к достижению образовательного результата согласно новым образовательным результатам

Система Российского образования на современном этапе развития общества претерпевает существенные изменения, связанные со сменой модели культурно-исторического развития. Но какие бы реформы не проходили в

системе образования, в итоге они, так или иначе, замыкаются на конкретном исполнителе – школьном учителе. Именно педагог является основной фигурой при реализации на практике основных нововведений. И для успешного введения в практику различных инноваций, для реализации в новых условиях, поставленных перед ним задач педагог должен обладать необходимым уровнем и профессиональной компетентности и профессионализма.

Принятие новых Федеральных образовательных стандартов второго поколения¹⁸ приводит к необходимости пересмотра содержания образования, форм, методов обучения и воспитания, роли и места учителя в образовательном процессе, определения уровня профессионализма учителя.

В современных условиях модернизации образования, при переходе от "знаниевого" подхода к компетентностному, совершенствуются профессиональные функции учителя, и, соответственно, требования к его психолого-педагогической компетентности. В стандарте заявлены требования к результатам освоения основной образовательной программы, которые содержат описание целевых установок, знаний, умений, навыков и компетенций обучающегося. Требования задают ориентиры оценки личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Очевидно, что для такой педагогической работы учитель должен обладать существенно иными компетенциями, нежели для ведения урока, нацеленного только на привитие ученикам навыков по конкретному предмету (так называемый предметный результат). Он должен обладать культурой организации учебной деятельности, нацеленной на развитие основ теоретического мышления, лежащего в основе метапредметных компетенций.

В отечественном образовании до недавнего времени такой способ работы учителя теоретически обоснован и практически реализован, прежде всего, в системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, начавшей внедряться в практику образования РФ в начале 90-х годов XX века. Учебная деятельность в этой системе строится в процессе решения учащимися (совместно и под руководством учителя) учебных задач и выполнения школьниками ряда особых учебных действий (преобразование условий задачи с целью обнаружения в предмете некоторого, исходного («всеобщего») отношения, моделирования, преобразования модели, контроля и оценки). Такой способ организации обучения предполагает широкое учебное сотрудничество учащихся и сложный процесс управления коллективно-распределенной формой организации деятельности со стороны учителя.

Совершенно очевидно, что современному учителю необходима эффективная помощь психолога, владеющего основами деятельностного подхода.

¹⁸ -Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2009

-Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: «Просвещение», 2011

Основная психолого-педагогическая задача будет заключаться в такой организации учебного процесса, которая направлена на формирование универсальных учебных действий школьников (УУД), так называемый метапредметный результат.

Разработка различных способов выявления психологических причин трудностей в обучении должна способствовать принципиальному изменению содержания, методов и форм работы учителя со школьниками, испытывающими затруднения в учебной деятельности в аспекте формирования УУД.

Возникновение понятия «универсальные учебные действия» связано с изменением парадигмы образования: от усвоения знаний, умений и навыков к развитию Личности учащегося. УУД обеспечивают способность учащегося к саморазвитию и самосовершенствованию посредством сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Посредством развития УУД у школьников изменяется результат обучения. Так школьник научается оценивать, контролировать и корректировать процесс своей учебной деятельности; находить и применять эффективные средства своей учебной работы; получает возможность рефлексировать промежуточный и конечный результаты своей деятельности.



Рис.1 Результаты обучения школьников согласно ФГОС

На рис.1 отображена схема, поясняющая требования к результатам обучения школьников. Учащиеся, согласно метапредметному подходу к обучению, должны будут осваивать в предметах (дисциплинах) не блоки материала и не сведения – формулировки законов, определения, факты, типичные задачи и алгоритмы их решения, но – разбираться и научиться видеть устройство этих предметов. Это означает, что содержанием образования должны стать проблемы, ключевые понятия, типологии задач, специфические методы и модели предметов, которые должны быть не заучены, а поняты и проанализированы школьниками, причем так, чтобы они могли не менее успешно раз-

бираться и в тех понятиях и моделях, которых в программе еще нет, которые только обсуждаются научным сообществом¹⁹.

Метапредметные результаты достигаются за счет изменения единицы содержания, а именно – информационный подход противостоит компетентностному - деятельностному подходу к обучению школьников.

Учителя хорошо владеют методикой работы с ЗУНами школьников, но не владеют метапредметными технологиями обучения. И даже, если педагог-новатор предпринимает попытки введения своих уроков на метапредметном уровне, он сталкивается еще с одной проблемой: отсутствием методических рекомендаций, разработанных диагностических инструментариев для определения уровня сформированности компетенций школьников. На рис.2 показана схема изменения содержания образования согласно новым требованиям образовательного стандарта.



Рис 2. Изменение содержания образования согласно ФГОС ООО

Проблема достижения метапредметных результатов заключается в том, что в настоящее время практически каждый учитель слышал о том, что метапредметы – это УУД, но технологией их формирования он не владеет. В лучшем случае он знает виды УУД. Но номинативное знание, к сожалению, не обеспечивает *достижения* метапредметных результатов. Учитель поставлен в ситуацию, когда педагогическая деятельность претерпела серьезные изменения, поэтому роль психолога, владеющего основами деятельностного подхода, сопровождать учителя, обеспечивая требуемые стандартом образовательные результаты.

¹⁹ Громыко Ю. М. Проблема обновления содержания образования в постсоветской школе и перспективы подхода В. В. Давыдова // Развивающее образование, т. 1. Диалоги с В. В. Давыдовым. – М., 2002. – С. 156-169

4.2 Система работы педагога-психолога в аспекте развития личностных УУД

В ФГОС выделяют следующие виды УУД (метапредметные результаты): личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные.

К **личностным УУД** относят умения самопознания и самоопределения; умения оценивать свои поступки и поступки окружающих, опираясь на систему нравственно-этического оценивания. Еще одним требованием к формированию личностных УУД согласно ФГОС является установление учащимся значения результатов своей деятельности для удовлетворения своих потребностей, мотивов, жизненных интересов. С этой целью школьники учатся устанавливать связи между целью учебной деятельности и ее мотивом – определить то, *«какое значение, смысл имеет для меня учение»*.

Известно, что учебная деятельность полимотивирована²⁰. Данный вопрос достаточно хорошо изучен в психолого-педагогических исследованиях, и в данной главе не стоит задача описания мотивов учения, поэтому только перечислим основные мотивы учебной деятельности в младшем школьном возрасте.

Исследователи мотивы учения подразделяют на две большие категории. Одни из них связаны с содержанием самой учебной деятельности и процессом ее выполнения; другие – с более широкими взаимоотношениями ребенка с окружающей средой. К первым относятся познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и овладении новыми умениями, навыками и знаниями. Другие мотивы связаны с потребностями ребенка в общении с людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему отношений.

Безусловно, что несформированность мотивационной сферы отрицательно влияет на способность к усвоению знаний. В исследованиях было установлено, что у детей, поступающих в школу, преобладают широкие социальные мотивы и вместе с тем у первоклассников имеется определенный уровень развития познавательных интересов. Первое время и те и другие мотивы обеспечивают добросовестное, ответственное отношение детей к учению в школе. Во втором классе такое отношение может усиливаться и развиваться. Однако постепенно это положительное отношение к школе начинает утрачиваться. Переломным моментом, как правило, является третий класс. Здесь уже многие дети начинают тяготиться школьными обязанностями, старательность уменьшается. Авторитет учителя падает. Например, когда исследователь попросил третьеклассников рассказать о самом ярком воспоминании в истекшем учебном году, то они дружно называли эпидемию гриппа:

³ Божович Л. И. О мотивации учения / Л. И. Божович // Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – С. 88-90.

можно было целых три недели сидеть дома. Падение интереса к учебной деятельности отражается в разнице позиций – «хочу учиться» и «надо учиться».

При разработке *путей преодоления* такого рода трудностей, вызванных недостатками мотивационной сферы школьника, психологи предлагают развитие учебных интересов и формирование устойчивой мотивации достижения успеха.

Особое значение имеет психологическая консультация учителя, так как именно от него зависит формирование познавательной мотивации. Задача психолога состоит в том, чтобы помочь учителю начальной школы в проведении эффективной работы с учащимися, испытывающими трудности в обучении. Следует обратить внимание учителя на те изменения, которые происходят в личности ученика под влиянием педагогических воздействий. Необходимо работа с самооценкой ученика, коррекция неуверенности в себе, создание ситуации успеха.

Создавая ситуацию успеха, педагог способствует формированию у детей положительного отношения к процессу учения. Учитель может определить те сферы деятельности, в ходе выполнения которых ученик может заслужить признание товарищей. Необходимо закреплять осознание школьником имеющихся у него достижений; фиксировать малейшие удаchi ученика. У школьника появляется стремление еще раз пережить успех. Важно дать ученику нестандартные задания, например, можно предложить ученику составить небольшой задачник, оформить обложку, написать свою фамилию как автора книги. Этим задачником можно воспользоваться в классе и, если задачи понравятся ученикам, то объявить автора. Такая работа учителя позволяет изменить отношение ученика к предмету, к учению в целом, изменит социальную позицию неуспевающего школьника в классе.

Психологу следует обратить внимание учителя на характер и форму порицания и поощрения такого школьника; на возможность организации соревнования ученика с самим собой. Сравним, например, следующие оценки деятельности школьника на уроке: «Ваня, посмотри, какой ты неаккуратный, недисциплинированный – буквы «пляшут», все перечеркнуто! Вот твой сосед выполнил задание очень аккуратно». И другое высказывание учителя: «Ваня, посмотри на выполненное задание – буквы написаны неаккуратно, многие перечеркнуты, вчера у тебя получалось намного лучше!»

В первом случае дана оценка личности Вани, а не выполненного задания; приводится сравнение с соседом по парте. Порицание в такой форме не вызывает желание исправиться, ведь учитель уже подвел итог: Ваня – «плохой».

Во втором случае оценены работа, усилия Вани: неправильно написаны буквы; то есть не Ваня является неаккуратным, а он «плохо» написал буквы, сравнивается работа самого ученика вчера и сегодня. Такая форма порицания открывает возможность исправиться, достичь лучших результатов.

Остановимся еще на одном подходе преодоления причин трудностей в обучении, связанных с низкой познавательной мотивацией. В работе со сла-

боуспевающими школьниками учителя главным образом используют индивидуальную форму обучения, однако наблюдения и результаты экспериментальных исследований говорят о том, что наиболее продуктивны не индивидуальные, а групповые занятия. Организованная на разных этапах урока групповая работа, где слабоуспевающие совместно с сильными учениками решают учебные задачи, очень эффективна. Такая практика позволяет «ученикам-учителям» и их подопечным взаимодействовать. На дополнительных занятиях можно предоставлять учащимся право спрашивать своих товарищей, составлять самим тексты диктантов, диктовать их, проверять самостоятельные работы друг друга, объяснять задания тому, кто еще не понял.

Возможен и другой прием работы с неуспевающими школьниками, когда в роли «учителя» выступает сам неуспевающий ученик. Например, неуспевающие четвертых классов прикрепляются для проведения занятий к неуспевающим третьих классов, неуспевающие третьих классов – к второклассникам и т.д.

Результаты экспериментальных исследований показывают, что роль «учителя» ставит неуспевающего перед необходимостью самому овладеть тем учебным материалом, которому он должен обучить другого, причем овладеть в такой степени, чтобы суметь объяснить другому неуспевающему суть задания и приемы его выполнения.

Наблюдения за школьниками в процессе таких занятий показали изменения личностных качеств, а именно: появление уверенности, активности, обязательности, укрепление чувства собственного достоинства у неуспевающих учеников. Изменяется не только отношение ученика к самому себе, но и отношение одноклассников к нему. Позиция «учителя», в которую был поставлен неуспевающий, обязывает его восполнить собственные пробелы в знаниях, то есть меняется отношение к учению.

В результате организации такой работы изменяется социальная позиция неуспевающего ученика, переживание успеха отражается на общем отношении к учению и на усвоении текущего материала в классе.

Учителю следует рекомендовать адаптировать учебный процесс к познавательным возможностям, способностям и интересам каждого ученика. Например, необходимость «равномерно» уделять внимание всем учебным предметам: тем, к которым ученик имеет более выраженные способности, и тем, которые ему даются с большим трудом, то есть «уравнивание» программы для всех учащихся без учета их индивидуальных способностей и особенностей приводит к снижению мотивации ученика.

Возможности индивидуального подхода к неуспевающим позволяют дифференцировать объем, темп и сложность изучаемого материала в зависимости от уровня познавательной активности и способностей школьников. Такое обучение стимулирует развитие познавательных интересов и помогает школьникам преодолевать трудности и успешнее учиться.

Психолог при разработке рекомендаций для учителя может отметить необходимость регуляции степени трудности заданий для учащихся: задания

должны быть оптимальной степени трудности, то есть трудные, но выполнимые в зависимости от уровня обученности школьника. Иными словами, задания для неуспевающих школьников должны быть легче, чем для успевающих; для отличников – труднее, чем для остальных учеников. В любом случае школьник, выполняя задание, должен испытывать чувство радости от преодоления трудности, осознавать собственные достижения.

Как метод мотивирования школьников можно рекомендовать показывать детям, где и как они могут использовать знания, полученные в школе. Это может делать и учитель, и родители.

Родителям можно порекомендовать приобщать ребенка к своим интересам, выявлять его собственные увлечения, поддерживать и развивать познавательные интересы ребенка, даже если, казалось бы, они не связаны со школьными предметами. Широкий круг занятий позволит ребенку почувствовать свои возможности, узнать, где, в каких видах деятельности они проявляются.

Выражать доверие к возможностям ребенка, оказывать дозированную помощь при подготовке домашних заданий, так как наличие постоянного и легкого успеха, также как и повышенный непреодолимый уровень трудности заданий, может привести к снижению мотивационной активности ребенка и его готовности к дальнейшему усовершенствованию своей работы.

Охарактеризуем систему работы психолога со школьниками подросткового и юношеского возрастов. Определим, как меняется психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса в аспекте формирования личностных УУД (а именно, развитие мотивационной сферы личности) в средней школе и у старшеклассников. Исследователи выделяют у подростка мотивы собственного роста, собственного совершенствования, которые связаны с постоянной потребностью быть значимым, интересным для сверстников (школьник ценит школу за то, что ему удалось в определенной степени реализовать, например, свои артистические способности, когда он занимался в драмкружке и играл разные роли).

Следующий мотив, выделяемый учеными, это узкий учебный мотив, примером которого может быть стремление исправить плохую отметку в конце четверти. Поэтому ученик не пропускает ни одного урока и дополнительного занятия по «нужному» предмету. Учение только ради отметки, когда получение хорошей или удовлетворительной отметки («хотя бы троечку») становится единственной целью и ведущим мотивом работы, изменяет оценочную деятельность ученика, порождает равнодушие к содержанию учебной деятельности. Успехи и неудачи в учении вызывают эмоции не сами по себе, а только в связи с возможностью или невозможностью получить желаемую отметку. Радость познания нового, удовольствие от коллективного труда, удовлетворение от преодоленных трудностей — все заслоняется отметкой. У некоторых учащихся цель получения отметки выступает как средство самоутверждения, удовлетворения самолюбия, средство для получения обещанной дома награды («заработать пятерками» велосипед, фотоаппарат,

часы). Во всех этих случаях имеет место внеучебная мотивация, и это препятствует развитию познавательных интересов, возникновению стремления совершенствовать свои умения и навыки, углублять и расширять знания, мешает формированию ценностного отношения к образованию.

Мотивы престижа побуждают подростка учиться, чтобы быть лучшим среди сверстников. Для подростка стремление быть значимым и желание того, чтобы с ним считались, входит в структуру чувства взрослости.

Мотивы учебного сотрудничества проявляются в тех случаях, когда подростки идут в школу, потому что намечена лабораторная работа по группам. Школьник не может подвести одноклассников, не придя на занятия. Аффiliationные потребности (потребности в принятии) подростка состоят в том, что ему нравятся друзья, с которыми можно обсуждать различные вопросы. Стремление к единению и принятию влияет на процесс, результат и организацию учебной деятельности подростков («в школе мы приобретаем друзей»).

Мотивы социального благополучия заключаются в желании как можно успешнее закончить обучение в школе и поступить в институт. По мнению подростка, это путь к социальной успешности в будущем («школа дает мне полезные знания», «школа помогает мне выбрать профессию»).

Подросток может самостоятельно освоить знания некоторых тем и вопросов, не входящих в учебную программу. Именно в подростковом возрасте познавательные интересы становятся более содержательными, широкими и глубокими, связанными с учебными предметами, которые делятся на любимые и не очень, приятные и вовсе нежелательные. Такая учебная деятельность может существовать независимо от отметок и оценок, которые подросток получает на уроках. Например, школьник в этом возрасте может увлечься любимым предметом (делать опыты по физике или химии, стремясь проверить на практике то, что сказал учитель), но это вовсе не означает, что он будет хорошо успевать по предмету. Эпоха интересов у подростка может проходить стихийно, бурно, причем один интерес сменяется другим, поэтому в относительно короткий промежуток времени любимым может стать другой предмет, и вовсе необязательно связанный с учебной программой.

В старший подростковый период происходит становление доминирующей направленности познавательных интересов. В каждом классе есть свои «специалисты» – физики, химики, литераторы и др. В данный период вполне определенно можно предсказать, в каком направлении развивается познавательная деятельность школьника – в гуманитарном, естественно-математическом или техническом. Возникающая на рубеже подросткового и юношеского возраста потребность в самоопределении не просто влияет на характер учебной деятельности школьника, но иногда и определяет ее.

В раннем юношеском возрасте осознаются жизненные планы, перспективы, формируется уровень притязания относительно личностных достижений. Все это формирует у юношей и девушек установку на сознательное построение собственной жизни. Учебная деятельность старшеклассников при-

обретает черты избирательности, осознанности, ответственности за ее процесс и результаты. Многие ученики старших классов дополняют обучение в школе образованием во внешкольных учреждениях и самообразованием.

Старшеклассники способны уже взвешивать внешние и внутренние обстоятельства, что позволяет принимать достаточно осознанные решения. А это значит, что в социально направленных мотивах «внутренний фильтр» начинает играть ведущую роль в процессе их формирования. Чем более зрелым в социальном плане является старшеклассник, тем больше его стремлений направлено на будущее, то есть тем больше у него формируется мотивационных установок, связанных с намечаемой перспективой жизни. У социально незрелой личности преобладают мотивы, связанные с удовлетворением потребности «здесь и сейчас».

Таким образом, на учебную деятельность школьника, обучающегося в средних и старших классах, одновременно могут влиять несколько мотивов. Как субъект учебной деятельности ученик может характеризоваться либо тенденцией к утверждению своей позиции субъектной исключительности, индивидуальности, стремлением чем-то выделиться, либо ориентацией на ценности образования, общественной позиции, межличностного взаимодействия, либо на внешнюю оценку своей деятельности. Иерархия мотивов учебной деятельности школьников, их соотношение зависят от возраста: например, младшие могут учиться ради самого учения и интереса к нему, а старшие – ориентируются на жизненные ценности, имеющие для них особый смысл. Известно, что одни мотивы приводят к успешной учебной деятельности, а другие – наоборот. Поэтому важно понять, какой мотив является ведущим. Например, если главное для подростка – удовлетворение аффилиативных потребностей, а познавательный мотив слабый, то подросток охотно посещает школу, но на уроках развлекается.

Таким образом, у подростков и старшеклассников возрастной нормой является наличие не только учебных мотивов, поэтому невозможность школьника удовлетворить в учебной деятельности потребность в статусе, признании и т.п. иногда приводит к стойкому снижению успеваемости. В том случае, если педагог не учитывает эти возрастные особенности мотивационной сферы школьника, неверно подбирает стиль взаимодействия с подростком, то у школьника возникает стойкое отрицательное отношение к конкретному предмету, к учителю, к школе в целом.

Установлено, что наличие сильных внеучебных интересов в сочетании с отрицательным отношением к школе характеризует длительно неуспевающих школьников. Понятно, что трудности с учебой в этом случае будут возникать чаще, поскольку подросток не привык к систематическим умственным усилиям.

Итак, причиной трудностей в школе обучающихся в средних и старших классах, могут стать как недостаточное развитие стойких познавательных мотивов у самих школьников, так и не должным образом организованная учителем среда, где социальные мотивы подростков не реализуются в рамках

учебной деятельности. Известно, что мотивы учебной деятельности не формируются спонтанно, независимо от содержания учебного предмета, роли учителя и родителей, а также вне соответствующего окружения.

Коррекцию данной причины неуспеваемости необходимо начинать с взаимодействия с педагогом. Именно учитель на своих занятиях может поставить перед учеником такие доступные для него задачи, чтобы он мог достигнуть успеха. От успеха, даже самого незначительного, может постепенно развиваться положительное отношение к учению. С этой целью используют практическую деятельность, исследования показывают, что подростки отдают предпочтение тем занятиям, «где появляется возможность делать что-нибудь практически», «когда учитель не только рассказывает, но и показывает опыты, требует овладеть навыком». Рекомендовать учителю больше использовать активные методы обучения, урок должен быть интересен школьникам.

Повышение самооценки и укрепление самоуважения учащихся также имеет большое значение для учебной успеваемости. Нельзя сравнивать учеников друг с другом. Лучше сравнить успехи самого ученика, например: «Сегодня ты отвечал значительно лучше, чем на прошлом уроке».

В том случае, если у школьника мотивом учения является получение отметки, следует рекомендовать учителю чаще использовать оценочные суждения относительно результатов учебной работы неуспевающего школьника. Данные суждения должны содержать качественную оценку промежуточных и конечных итогов учебной деятельности ученика. Необходимо построить образовательный процесс таким образом, чтобы отметки не были основой рейтинга учащихся. Не нужно афишировать успеваемость ученика перед всем классом.

Известным методом работы с неуспевающими школьниками является приобщение неуспевающих учеников старших классов к занятиям с отстающими учениками младших классов. В данном случае «педагогическая» деятельность, новая социальная позиция заставляет «учащихся-учителей» иначе понять ценность знаний, критически отнестись к своим занятиям в школе, к уровню своих знаний. Замечено, что такое взаимодействие повышает самооценку неуспевающего школьника.

Следует обратить внимание и на особые условия опроса неуспевающих учеников. Рекомендуется давать им больше времени для обдумывания ответа у доски, помогать излагать содержание урока, используя план, схемы, плакаты. Опрос слабоуспевающих учеников рекомендуется сочетать с самостоятельной работой других учащихся с тем, чтобы с отвечающим учеником можно было провести индивидуальную беседу, выяснить его затруднения, помочь наводящими вопросами. Отмечается, что в ходе самостоятельной работы на уроке задания для слабоуспевающих учеников полезно разбивать на этапы, дозы, более подробно, чем других учеников, инструктировать их.

Необходимо обратить внимание на дифференцированную работу учителя на уроке с временными группами учащихся. На тех или иных этапах

урока можно организовать самостоятельную работу по группам, где учащиеся выполняют задания разной степени трудности. Учитель может оказывать дозированную помощь школьникам в зависимости от их уровня овладения учебным материалом. Важно отметить, что группы носят временный характер, переход из одной в другую разрешается учащимся по их желанию и провозводится учителем с учетом успешности учения каждого ученика.

Необходима дифференциация и домашней работы учащихся. Учителю в работе можно использовать программированные пособия для домашних заданий отстающим подросткам. Эффективным является создание проблемной ситуации и индивидуализация домашних заданий с учетом интересов школьников.

В практике школы широко используют разного рода дополнительные занятия с отстающими учениками. Распространенность этой меры, хотя её и справедливо критикуют за нерациональность, объясняется тем, что она увеличивает количество времени для изучения материала. Этот способ оказывается единственным у тех учителей, которые не умеют дифференцировать работу учащихся на уроке, индивидуализировать домашние задания.

Помощь психолога неуспевающему школьнику будет заключаться в том, чтобы довести до осознания школьником причин трудностей в учебе; объяснить индивидуальные особенности формирования познавательных мотивов. Причиной трудностей могут быть слабая воля, характерная для данного возраста некоторая переоценка своих возможностей, неумение правильно оценить трудность предпринятой работы. Часто подросток, настроившись на быстрое и легкое завершение работы, не предвидит затруднений, сравнительно легко отказывается от усилий, как только встречает препятствие, – всё это отражается в той или иной степени на успешности обучения,

После психологической диагностики мотивационной сферы неуспевающего школьника, выделения ведущего мотива и профилактической беседы необходимо организовать систему развивающих занятий с подростком. Цель данных занятий заключается в развитии у школьника стремления к самопознанию, а следовательно, и развитие рефлексии, самоанализа. В подростковом возрасте на основе склонности школьника к автономии у него формируется полная структура самосознания, развивается личностная рефлексия. Психолог может помочь подростку активизировать познавательную деятельность, самостоятельность, усилить творческие элементы в ней, стимулировать развитие интересов.

Со временем учебная деятельность подростка приобретает теоретический характер, появляется интерес к самому знанию, его применению, происхождению. Подросток любит что-то доказывать, то есть выяснять предпосылки какого-либо утверждения в тех ситуациях, которые требуют аргументов, и связи этих аргументов с определенным следствием. Способность рассуждать формирует у подростка теоретическое отношение к жизни и широкие познавательные мотивы. В этом случае знание становится системообразующим фактором учебной деятельности, потому что оно формирует истин-

ное удовлетворение от обучения, при котором анализируются процессы порождения знаний. Более того, широкие познавательные интересы способствуют формированию знаний о знаниях, то есть о приемах добывания нового, или метазнания.

Психологическая коррекция недостатков познавательных мотивов у подростков не будет полной, если психолог не организует *работу с родителями* неуспевающего школьника, так как интеллектуальная пассивность подростков также может быть спровоцирована семьей, например: неудовлетворительные показатели познавательного климата в семье; наличие избыточной поверхностно-развлекательной информации, а также субъективно-пассивная роль ребенка при ее получении.

Заставить учиться подростка, конечно, практически невозможно, поэтому родительские «нотации» в данном возрасте приводят к противоположному результату. Следует рекомендовать родителям понаблюдать, заметить, чем интересуется ребенок, к чему склоняется – компьютеру, футболу, каратэ, бабочкам и т.п., – попытаться связать его интерес с одним из школьных предметов. Мотивировать подростка учиться – вполне разрешимая задача, несмотря на ее большую трудность. В зависимости от индивидуально-личностных особенностей необходимо найти, чем можно заинтересовать ученика, чтобы у него появилось желание учиться. Например, честолюбивого подростка, мечтающего о профессиональной карьере, надо нацелить на углубленное изучение предметов, необходимых ему в будущем. Ученика с желанием занять определенную позицию в классе может мотивировать возможность выделиться среди сверстников, продемонстрировать свои способности. Кого-то может подтолкнуть романтическое увлечение, в том случае, если объект обожания хорошо учится, имеет твердые жизненные планы и т.п.

Следует обратить внимание родителей на форму поощрения и наказания ребенка. Часто для родителей важен рейтинг учащихся именно по результатам их успеваемости, и не так значимо, что стоит за этими «пятерками» – глубокие знания или фрагментарно, необдуманно выученный материал. В данном возрасте важно изменить позицию подростка в семье, признать в некоторых вопросах голос ребенка «решающим» в принятии семейных решений, что позволяет подростку почувствовать себя взрослым, равным другим членам семьи, принять ответственность за результаты своей работы.

4.3 Психолого-педагогическое сопровождение формирования регулятивных УУД

Среди многих закономерностей процесса учения выделяют ведущую – переход от неосознанных, неуправляемых форм деятельности к осознанным, управляемым, предусматривающим не только управление извне, но и саморегуляцию. Иными словами, вместо действий по образцу выступают поисковые действия ученика; контроль над процессом учения, осуществляющийся

извне, заменяется самоконтролем; «обратная связь», сигнализирующая о правильности (или ошибочности) процесса и результата, как бы возвращается к самому ученику, побуждая его к коррекции выполненной работы.

Отсутствие способности самостоятельно организовать свою учебную деятельность, даже если ученик имеет необходимые когнитивные и мотивационные предпосылки к успешной учебе, как правило, приводит к невысокой успеваемости. Основопологающим при данном подходе является признание активной роли самого ученика в учебном процессе, так называемая субъектность. Данная характеристика позволяет представить человека не как деятеля-исполнителя, а как пристрастного сценариста своих действий, управляющего своей активностью.

Исследователями выделяется два типа осмысления учебной ситуации: выбор ученика быть субъектом или не быть (бесспорно, что данный выбор не должен зависеть от установки педагога). Данный выбор предполагает: выполнять ситуативные требования учителя или ставить перед собой задачу саморазвития в учебной деятельности; действовать в рамках ситуации или надситуативно, избыточно по отношению к ситуативным требованиям. Следует отметить, что в первом случае ученик, добросовестно исполняющий все требования учителя, не является субъектом учебной деятельности, можно говорить лишь о репродуктивной деятельности. В таком случае не возникает полноценной учебной деятельности, поскольку не возникает ее субъект.

В случае проявления надситуативной активности ученик самостоятельно ставит цели учебной работы и как бы обучается сам (с помощью учителя), становясь субъектом учебной деятельности.

В характеристике субъектность с точки зрения *регуляторики* объединены (интегрированы) возможные субъектные позиции при организации и осуществлении деятельности. Школьник в учебной деятельности выступает: то субъектом определения целей деятельности, то субъектом анализа значимых условий выполнения учебной деятельности, то субъектом поиска средств и способов осуществления действий, то субъектом оценки результатов и субъектом коррекции.

Школьника, у которого сформированы регуляторные умения, характеризует осознанная целенаправленность учебной деятельности. На основе цели деятельности ученик как субъект учебной деятельности выбирает и реализует именно ту программу, которая может привести к достижению принятой цели. Особенности принимаемой и реализуемой субъектом программы исполнительских действий находятся в прямой функциональной зависимости от умения анализировать условия деятельности (составлять модель условий деятельности), учет которых необходим, по мнению субъекта, для успешного осуществления деятельности. Отражение этих условий (значимость которых для субъекта во многом определяется принятой целью) помогает школьнику как субъекту сформировать программу, определить оптимальный способ достижения цели. Необходимо отметить, что дефекты субъективной модели – такие, например, как неверное отражение каких-либо условий, ошибки в

определении их значимости, неполнота отражения условий и т.п. – обязательно скажутся на принятии той или иной субъективной программы исполнительских действий²¹.

Следующим регулятивным умением является оценка результатов деятельности на основе субъективно принятых критериев успешности. Важность этих умений проявляется в том, что собственно достижение цели возможно только потому, что субъект может вносить дополнительные коррективы в программу своих действий на основе оценки результатов деятельности. Более того, именно оценка субъектом результатов деятельности делает его деятельность не только «целенаправленной», но и «целедостигающей».

Необходимо заметить, что уже в подростковом возрасте процессы саморегуляции становятся благоприятным фактором для осознанного отношения школьников к сильным и слабым сторонам своей учебной работы. В данный период завершается формирование механизмов осознания активности. Благодаря развитию и совершенствованию у школьников системы саморегуляции у них формируется совокупность умений саморегуляции:

- ставить цели учебной деятельности и определять наиболее актуальные из них;
- анализировать субъективные и объективные условия осуществления учебной деятельности и выделять значимые для достижения поставленной цели;
- выбирать способы учебных действий и организовывать их последовательную реализацию;
- оценивать промежуточные и конечные результаты учебной деятельности, подбирая для этого наиболее подходящие критерии оценки; исправлять допущенные ошибки.

Саморегуляция целенаправленной активности, являясь наиболее общей сущностной функцией психики человека, с возрастом развивается, совершенствуется. Совершенствование системы саморегуляции в целом и ее отдельных компонентов позволяет старшеклассникам увязывать свои намерения со своими возможностями и реальными условиями их осуществления, а также помогает увязывать повседневные частные задачи с перспективными планами, что важно для данного возраста.

В старшем школьном возрасте механизмы саморегуляции могут стать действенным инструментом самовоспитания и совершенствования своих возможностей.

Школьники, у которых сформированы умения саморегуляции учебной деятельности, умеют правильно оценивать свои возможности при постановке и принятии цели, умеют анализировать условия выполнения учебной задачи, анализируют причины успеха и неудачи, умеют самостоятельно организовать свою учебную работу, построить программу учебных действий для достиже-

²¹ Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О. А. Конопкин // *Вопр. психол.* – 2004. – № 2. – С. 128–135.

ния цели деятельности.

Сформированные умения саморегуляции означают то, что школьники могут осознанно планировать и контролировать результаты своей деятельности, самостоятельно переносить эти умения в условия новой практической деятельности, что существенно повышает их успешность.

Исследователями отмечается, что уровень успеваемости школьников, у которых сформирована система саморегуляции деятельности, значительно выше, чем у школьников, в деятельности которых наблюдаются дефекты умений саморегуляции учебной деятельности.

Учащиеся, которым необходим постоянный контроль и помощь со стороны педагога, родителей, т.е. школьники, которым трудно самостоятельно организовать свою учебную работу, учесть субъективные и объективные условия выполнения деятельности, продумать программу исполнительских действий, как правило, показывают в учебной деятельности более низкую эффективность.

Например, старшеклассник К., у которого наблюдаются дефекты саморегуляции учебной деятельности, по наблюдениям педагогов не умеет удерживать цель задания и определенную направленность действий, постоянное «соскальзывание» на побочные цели приводит к снижению эффективности результатов его учебной работы. В данном примере у старшеклассника программа исполнительских действий не связана с целью как образом конечного результата деятельности, ему требуется постоянная помощь со стороны учителя. Он не в состоянии самостоятельно удерживать цель деятельности, выбирать способы учебных действий и организовывать их последовательную реализацию для достижения цели.

Известно, что снижают эффективность учебной деятельности как дефекты в функционировании отдельных звеньев саморегуляции, так и рассогласование системы саморегуляции в целом. Другой пример, подросток Л. проявляет в учебе неумение распределять усилия для выполнения задания, не умеет улавливать закономерности чередования условий работы во времени, что приводит к отказу от цели деятельности в целом. В данном случае мы наблюдаем дефект саморегуляции в функционировании звеньев «цель», «модель значимых условий» и «система критериев». Скорее всего, данный школьник не связал постановку цели с оценкой субъективных возможностей выполнения деятельности (переоценил свои возможности), также его критерии успеха не согласованы с оценкой объективных условий деятельности при достижении конкретной цели (объективные условия работы меняются, следовательно, их нужно учесть и скорректировать критерии успеха и программу исполнительских действий).

Данные, полученные из наблюдений во время учебных занятий, показывают, что школьники, у которых проявляются дефекты саморегуляции деятельности, преимущественно переоценивают свои учебные умения: они часто смешивают недостаточно четкое знание с хорошо усвоенным, несформированные умения с умениями уже отработанными; пытаются компенсиро-

вать недостаточность развития одних умений за счет дополнительной мобилизации усилий.

Такие школьники предпочитают не задаваться вопросом, какие трудности могут их ожидать, не программируют последовательность своих действий заранее, предпочитают действовать «с ходу» в расчете на благоприятный исход событий и на то, что, «если постараюсь, то должен справиться». При ошибочном или плохом результате стараются все сделать заново или подправить результат, не пытаясь выяснить причины неудачи.

Учителя отмечают, что такие учащиеся отрабатывают свои умения путем тренировки и не могут учесть возможных вариантов изменений в условиях, а это приводит к тому, что в новых условиях это же умение им приходится отрабатывать заново.

Дефекты целеполагания у таких школьников проявляются в том, что цели деятельности не связываются с реальными возможностями учеников: подросток или юноша ставит либо заведомо легкие цели, либо «трудные» цели, чтобы оправдать их недостижение.

Таким образом, школьникам, у которых не сформированы умения саморегуляции деятельности, требуется специальная программа коррекции для формирования недостающего умения саморегуляции в зависимости от того, какие умения саморегуляции не сформированы.

Специально необходимо отметить, что недостаточная сформированность отдельных умений саморегуляции наблюдается также и у хорошо успевающих школьников. Например, ученик В. умеет сосредоточиться на поставленной задаче, анализирует полученные результаты, обращает внимание на изменение условий задания. Школьник ошибается в случаях, когда ослабляет контроль над промежуточными результатами, но быстро исправляется (умение оценки результатов). Школьник С. работает целенаправленно, самостоятельно, иногда испытывает некоторые трудности при планировании своей деятельности по достижению цели (умение саморегуляции – разработка программы исполнительских действий).

В данном случае, мы наблюдаем, что такие учащиеся допускают ошибки, вызванные недостатком саморегуляции в каком-либо одном умении саморегуляции, поэтому этим школьникам для компенсации сформированности какого-либо умения было достаточно мобилизовать одно-два звена системы саморегуляции, приложить дополнительные усилия (например, усилить контроль оценки правильности своих действий) и своевременно исправить свои ошибки.

Психологическая коррекция причины неуспеваемости школьников, обучающихся в средних и старших классах, будет заключаться в том, чтобы на основе психологической диагностики выявить дефекты саморегуляции учебной деятельности подростков и старшеклассников. Довести результаты диагностического исследования до школьника, учителя и до родителей.

Как было отмечено выше, дефекты в функционировании системы саморегуляции могут наблюдаться как в отдельно взятом функциональном зве-

не, так и в рассогласовании всей системы саморегуляции учебной деятельности в целом. На основе результатов диагностики необходимо построить психолого-педагогическую программу коррекции несформированных умений саморегуляции. Модель саморегуляции в учебной работе школьника может быть построена с учетом сформированных функциональных звеньев и развития недостающих компонентов саморегуляции учебной деятельности.

Исходя из вышесказанного, для каждого школьника программа коррекционных занятий будет выстраиваться индивидуально, в зависимости от того, какое звено «не работает» в системе саморегуляции. Следовательно, развивающие занятия могут быть направлены на формирование умений ставить учебные цели: школьнику как субъекту учебной деятельности необходимо, например, четко осознавать, насколько соответствует /не соответствует цель выбранной программе исполнительских действий.

Если у школьника обнаружился дефект регуляторных умений в области моделирования условий, в которых протекает учебная деятельность (функциональное звено «субъективная модель значимых условий деятельности»), то основной целью развивающих занятий для данного ученика будет развитие умения анализировать информацию о субъективных и объективных условиях учебной деятельности, имеющих значение для достижения поставленной цели. В данном случае под информацией подразумеваются как внешние по отношению к субъекту (школьнику) рабочие условия, так и «внутренние» психофизиологические и психологические характеристики самого субъекта. Школьник будет учиться разрабатывать оптимальные способы достижения цели в данных конкретных условиях, учиться умению абстрагироваться от незначимых и второстепенных условий, прогнозируя события с учетом условий учебной деятельности.

В том случае, если нарушена функция звена «программа исполнительских действий», психолог разрабатывает программу занятий, направленную на формирование у школьника умения определять последовательность учебных действий с учетом достижения цели деятельности в данных условиях. Следует учить школьника, что при изменении субъективных и объективных условий выполнения деятельности непременно должна корректироваться и программа действий, то есть не может быть нарушена целостность системы саморегуляции.

Для того чтобы такая коррекция была возможна, система психической саморегуляции должна обладать такими звеньями, как «информация о достигаемых результатах» и «система субъективно принятых критериев успешности деятельности». Эти два звена и объединяются в функциональном блоке «оценки результатов деятельности». Школьник в данном случае будет учиться анализировать промежуточные результаты учебной деятельности и сопоставлять их с критериями успешности и поставленной целью. В случае несоответствия полученных результатов критериям успеха или цели учебной работы, школьник может вносить дополнительные коррективы в функциональный блок программирования.

Таким образом, психолог учит школьника общим регулятивным умениям уточнять цель деятельности, анализировать условия выполнения деятельности, выделять основные этапы деятельности и эталоны их выполнения. Еще раз отметим, что важнее не только использовать спонтанно развивающиеся у школьников процессы саморегуляции в учебной работе, но целенаправленно формировать их.

Формирование регуляторных умений без взаимодействия с педагогом невозможно. Это требование диктует нам и методология системного подхода, позволяющая изучать каждое явление целостно. Несомненно, что важным условием эффективности всего образовательного процесса является взаимодействие учителя и ученика. Учение – есть совместное исследование, проводимое учителем и учениками, причем совместность не противостоит самостоятельности. Напротив, именно в совместной деятельности реализуется ее самостоятельность. Важнейшее требование к педагогу – осознавать и прогнозировать возможные изменения, их направленность, содержание.

Психолог совместно с педагогом разрабатывает общее направление работы с неуспевающим школьником в процессе учебной деятельности. Педагогу важно на уроках обращать внимание ученика не столько на ошибки предметного содержания, сколько на рефлексию примененных регуляторных умений для достижения цели деятельности. Важным условием результативности коррекционной работы является наличие субъект-субъектных отношений между педагогом и учеником. Педагогам рекомендуется избегать поспешных оценок и выводов в отношении возможной успешной или неуспешной деятельности учеников по овладению регуляторными умениями. Предлагается не допускать оценку результатов развития регуляторных умений в учебной деятельности только по критериям «хороший – плохой». Рекомендуется для повышения эффективности коррекционной работы провести профилактическую работу с педагогами, работающими с неуспевающими старшеклассниками, разъяснить им регуляторные особенности учебной деятельности школьников, испытывающих затруднения.

Как и все формируемые умения, умения саморегуляции могут быть предметом сознательного контроля, поэтому важно, чтобы сам подросток или старшеклассник осознавал собственные дефекты регуляторных умений, применяемых для достижения учебных целей. Необходимо в процессе коррекционных заданий указывать школьнику, где необходимо усилить контроль при достижении учебных задач; учить специальным приемам оценки, рефлексии собственных регуляторных умений.

В рамках коррекционной работы необходимо пояснять школьникам их индивидуальные регуляторные особенности; как они влияют на особенности организации своей учебной работы, каким образом можно учитывать в учебе сильные и слабые стороны индивидуального стиля саморегуляции учебной деятельности. Школьникам нужно разъяснять их особенности целеполагания и удержание целей; регуляторные особенности построения модели значимых условий деятельности; регуляторные умения планирования и прогнозирования.

ния действий; дефекты контрольно-коррекционных процессов (оценивание результатов, критерии успеха, принятие решения). Иными словами, данная коррекционная работа должна быть рассчитана на познание и изменение самого себя в аспекте саморегуляции.

В ходе специальных практических занятий школьников нужно учить анализу действий, прогнозированию их последствий, учету изменившихся условий работы, моделированию учебных ситуаций. Ученики должны научиться анализировать сильные и слабые стороны своих умений саморегуляции.

Итак, психолого-педагогическая программа коррекции данного типа трудностей в обучении направлена на повышение эффективности учебной деятельности с точки зрения умений субъекта учения организовать свой труд, используя навыки саморегуляции. В результате коррекции ученик должен стать способным к самостоятельному обучению, опираясь на сформированную систему саморегуляции своей деятельности. Следует отметить, что сформированные регулятивные умения являются универсальными умениями и могут быть применимы не только в учебной, но и в любой деятельности, что актуально для школьников подросткового и юношеского возраста.

4.4 Система работы педагога-психолога по развитию познавательных УУД

Кратко охарактеризуем познавательные УУД и особенности их развития у школьников.



Рис. 3 Структура познавательных УУД

Следует отметить, что общеучебные познавательные УУД, как требование к образовательным результатам существовали и до внедрения новых образовательных стандартов, поэтому с этим содержанием учителя, как правило, более или менее знакомы. Проанализируем причину неуспеваемости, заключающуюся в **несформированности у школьников эффективных приемов учебной деятельности**. Необходимо отметить, что данный вид УУД наиболее важен в начальной школе. Если младший школьник не научится учиться, то обучение в среднем и, тем более в старшем звене, приводит к стойкому снижению успеваемости.

Учебная деятельность, как и всякая другая, требует владения определёнными навыками и приёмами²². Счёт в уме, списывание букв по образцу, заучивание стихотворения наизусть – даже такие с точки зрения взрослого человека несложные действия можно выполнять не одним, а несколькими способами, но не все они будут правильными и эффективными.

Например, первоклассник сначала выполняет письменное упражнение, а только потом учит правило, на которое это упражнение было задано. Такой порядок учебной работы, естественно, приводит к низкому результату. При этом учитель, оценивая конечный результат работы ученика, может не сразу

²² Эльконин, Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Д. Б. Эльконин; Ред.-сост. Б. Д. Эльконин. - 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.- 384с.

понять, почему школьник допускает ошибки: ученик вроде бы твердо знает правило, но пишет с ошибками.

Другой пример, где причина более скрыта: второклассница никак не может прочитать стихотворения, заданные на дом, без ошибок. В данном примере можно предположить, что у девочки не развита память. Однако при наблюдении за процессом заучивания стихотворения оказалось, что девочка пытается запомнить текст «сходу»; без предварительного понимания смысла прочитанного, причем всякое новое четверостишие начинает повторять с самой первой строчки. Когда дело доходит до третьего четверостишия, то она учит его, повторяя первое, второе и третье с самого начала. Конец стихотворения у нее оказывается выученным хуже, чем начало. Однако и начало стихотворения заучено «механически», без понимания смысла непонятных слов. В результате такого «заучивания» интонация, смысловые акценты при рассказе стихотворения в классе искажены. Сам процесс заучивания наизусть не доставляет эмоционального удовлетворения, вызывает страх ответа у доски, ненависть к стихам. В данном примере ученица не использовала рациональные приемы запоминания. Она использовала заучивание в целом виде, не делила текст на части по смыслу, поэтому не понимала смысла стихотворения.

Можно построить процесс заучивания наизусть иначе. К примеру, познакомить детей с особенностями поэтической формы, обратить внимание на рифму и ритм стихотворения и научить находить их. Затем предложить осмыслить каждое слово, сравнить слова поэта с синонимами, поразмышлять, почему именно это слово, а не другое он выбрал. Можно научить детей устанавливать внутренние логические связи в развертывании темы стихотворения. Все перечисленные приемы относятся к обобщенным способам анализа стихотворения как особой художественной формы. Конечно, подобные действия дети сначала производят с помощью учителя, а со временем и самостоятельно. Приобретается общий способ заучивания наизусть любого стихотворения.

Таким образом, в приведенных примерах достаточно ученикам подсказать продуктивные приемы учебной работы и результаты обучения повысятся.

Школьник не всегда умеет на должном уровне выполнять учебные действия. Об этих учащихся можно сказать, что они не умеют по-настоящему учиться²³. Главное в работе с ними – учить учиться. Неудача, связанная с неадекватными способами учебной работы, может носить ярко выраженный избирательный характер и проявляться только по отношению к отдельным учебным предметам или даже разделам школьной программы. Но она может иметь и более общий характер и проявляться в пробелах и недостатках усвоения многих или всех учебных дисциплин. Если не обратить внимания на неправильные навыки и приёмы учебной работы, они могут закрепиться и привести к стойкому отставанию школьника в учёбе.

²³ Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2007.

Младший школьник часто не в состоянии самостоятельно найти адекватные способы учебной работы. Ученик интуитивно находит с помощью проб и ошибок не самые эффективные способы выполнения учебных действий. К числу наиболее распространённых неправильных и малоэффективных способов учебной работы можно отнести: заучивание без предварительной логической обработки материала, выполнение различных упражнений без предварительного усвоения соответствующих правил, многократное повторение материала и др.

Конкретная психологическая причина, лежащая в основе этой группы трудностей, состоит также и в несформированности процессов самоконтроля. В практике, как правило, преобладает контроль за правильностью и полнотой выполнения задания по результату, а не самого процесса выполнения задания. Исследователи отмечают, что данная группа трудностей связана с недостатками в формировании регуляторного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений. Следствиями недостаточности процессов самоконтроля у младшего школьника могут быть: неумение обнаруживать свои ошибки; возрастание количества ошибок к концу работы; выполнение требований учителя не в полном объеме; трудности с формированием двигательного навыка письма; медленный темп письма.

Исследователи считают, что основная помощь учащимся, причиной неуспеваемости которых является репродуктивный (воспроизводящий) подход в решении учебных задач, должна заключаться, главным образом, в формировании приемов познавательной деятельности. Взывать к совести, чувству долга, упрекать в том, что они работают недостаточно, ленятся, приглашать родителей в школу бесполезно. Ощутимых результатов все это не даст.

Психологическая коррекция выявленной причины неуспеваемости предполагает замену неправильных способов и приемов учебной работы на более эффективные способы. Ученик самостоятельно этого сделать не может, поэтому необходима помощь учителя и психолога.

Психолог, наблюдая за процессом учебной работы школьника, может выявить те способы, которые нужно исправить. Необходимо проанализировать слабые или отрицательные стороны отдельных приемов, попытаться найти и сохранить позитивные стороны приемов учебной деятельности, которые использует ученик.

Психологическое сопровождение заключается в разработке и проведении программы, направленной на обучение эффективным способам и приемам учебной деятельности. Иногда коррекция неадекватных способов работы может вызвать недовольство и определенное сопротивление ученика. Можно предложить ученику в течение месяца проследить результаты своего учебного труда на основе старой привычной системы работы, а затем новой, рекомендованной психологом.

Для закрепления результата необходимо обучить родителей способам контроля над домашней работой ученика. Рекомендовать учителю давать учебные задания, требующие именно новых приемов обработки учебного ма-

териала, и оценивать работу ученика необходимо в процессе выполнения задания, а не по конечному результату.

Следующий вид *познавательных УУД* – это логические действия с учебным материалом, а также умения ставить проблему и искать адекватные способы ее разрешения.

Мышление является важнейшим среди психических процессов, определяющих успешность учения школьников. Именно недостатки в развитии мышления, а не памяти и внимания, являются наиболее распространённой психологической причиной неуспеваемости школьника.

Недостаточность развития мыслительной деятельности учеников²⁴ в целом проявляется в искажениях смысла слов, непонимании переносного смысла слов и фраз, в склонности к дословному пересказу текста, в затруднениях при употреблении заглавной буквы, неумении выделить существенное и др. Приведем пример: школьнику было дано задание, пересказать текст рассказа. В классе ученик дословно рассказывает заданный текст. На первый взгляд, школьник отлично справился с заданием, он выполнил требование учителя, воспроизвел текст правильно и полно. Однако существует разница между дословным и осмысленным запоминанием и воспроизведением текста. При дословном запоминании текст заучивается механически и процессы памяти не связаны с мыслительной деятельностью, то есть не производится анализ текста, его группировка по смыслу, не составляется план, который служит смысловой опорой запоминания. В начальной школе, как правило, объем текстов небольшой и, если не учить младшего школьника аналитической работе с текстами, то в среднем звене, где учебные тексты значительно больше, ученик перейдет в разряд неуспевающих школьников.

Недостаточное развитие мыслительной деятельности у младших школьников приводит к тому, что они испытывают трудности в формулировании правила на основе анализа нескольких примеров, плохо запоминают схемы рассуждения при решении типовых задач. В основе этих затруднений лежит недостаточность такой мыслительной операции, как обобщение. Трудности обобщения задач, отнесения их к одному типу, неумение оторваться от конкретных свойств обнаруживается в следующей ситуации: у школьника Н. никак не получалась, заданная на дом арифметическая задача. Папа сказал, что раз задачу задали на дом, значит, такую же должны были объяснить в классе. Н. уверял папу, что такой задачи в школе не объясняли. Папа заглянул в тетрадь – там была подробно расписана задача подобного типа. Сын, не соглашаясь с отцом, спорит, что в классе решали задачу про плотников, которые строили дом, а теперь нужно решить про каких-то жестянщиков, которые делали ведра. В данном примере обнаруживается неумение подняться над ситуацией (конкретность мышления), невозможность

²⁴ Блонский П. П. Развитие мышления школьников / П. П. Блонский // Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – С. 131-142.

обобщить готовый принцип решения той и другой задачи, неумение найти общие типовые элементы в задачах.

Недостаточность операции абстрагирования проявляется в трудностях при переходе из конкретного в абстрактный план действия. Приведем пример трудности абстрагирования: при изучении грамматики школьники порой не могут отвлечься от реального значения слов, когда нужно определить слово как часть речи. Младшие школьники нередко называют глаголами такие слова как «бег», «хождение», «пение», так как эти слова обозначают действие, и, наоборот, не считают глаголами слова «лежать», «спать», «молчать», так как в этих словах не отражено действие.

При овладении математическим материалом существенное значение приобретает умение сравнивать. У слабоуспевающих школьников такое умение часто не характеризуется обобщенностью: ученик умеет сравнивать предметы, но не умеет сравнивать математические выражения, не умеет при сравнении устанавливать взаимоднозначные соответствия. Операция сравнения лежит в основе классификации явлений и их систематизации; на основе сравнения формируются понятия равенства и неравенства, понятия о геометрических фигурах и др.

Определенные трудности при усвоении учебного материала создают возрастные и индивидуальные особенности мыслительной деятельности неуспевающих младших школьников:

- конкретность мышления (она затрудняет понимание школьником переносного значения слов и словосочетаний, пословиц, аллегорий; математического содержания задачи в связи с сосредоточенностью на ее сюжетной стороне);

- синкретичность мышления (отсутствие необходимого и достаточного анализа всех данных, что приводит к неправильным умозаключениям и ошибочным решениям задач);

- недостаточная обобщенность мышления (обуславливает затруднения при образовании понятий, которые основываются на выделении существенных признаков в учебном материале);

- однолинейность мышления (т.е. прикованность к какой-либо одной стороне рассматриваемого предмета или ситуации, неумение видеть и удерживать в сознании одновременно разные стороны, различные признаки одного и того же предмета, неумение оперировать одновременно всеми нужными для решения задачи данными, обуславливает решение задачи только одним способом);

- инертность мыслительной деятельности (приводит к образованию шаблонов мышления, к стереотипности действий, несмотря на изменение условий; может затруднять переход от прямого способа действий к обратному; проявляться в трудностях при переводе из одной формы в другую, например, из буквенной формы в цифровую).

Таким образом, именно недостатки мыслительной деятельности влекут за собой недочеты памяти и внимания. Слабоуспевающие ученики не имеют

рациональных приёмов запоминания, но эти недостатки памяти неразрывно связаны с недостатками в развитии мышления. Например, слабоуспевающие дети показывают хорошие результаты при запоминании слов, чисел, доступного им по содержанию текста, близкого их жизненному опыту, но при запоминании текста, где нужно использовать логическую, опосредованную память, тесно связанную с процессом мышления, они дают худшие результаты по сравнению с другими детьми одного и того же класса. В основе школьных трудностей учащихся, связанных с «плохой» памятью лежит неумение выделять в учебном материале существенное, поэтому неуспевающий ученик вынужден запоминать весь материал, что является малоэффективным. Точно также при выполнении специальных заданий на внимание, не требующих логической обработки, неуспевающие ученики дают результаты не хуже тех, которые получают их товарищи по классу. Низкая концентрация внимания у этих школьников обусловлена тем, что они в силу особенностей своего мышления не вовлечены в активную учебную работу, им трудно в ней участвовать. Поэтому на уроке они часто отвлекаются на посторонние разговоры, вопросы учителя застают их врасплох. Примером недостаточного развития у школьника процессов произвольного внимания является недописывание слов и предложений, вставки лишних букв, пропуски букв при списывании, перестановки слогов в словах, при чтении «потеря» строки, повторное считывание той же строчки и др.

Итак, не память и внимание, а специфика мыслительной деятельности является первоисточником трудностей у значительной части неуспевающих детей.

Пути преодоления выделенной причины неуспеваемости могут заключаться в следующем. Психолог на первом этапе предлагает детям специальные задания не учебного характера, имеющие диагностическую направленность с целью выявления психологических причин, вызывающих те или иные конкретные трудности школьников. Так как мыслительный процесс состоит из ряда операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, абстрагирование), то необходимо выделить умственную операцию, которая вызывает затруднения у ученика.

Далее необходимо разработать программу коррекции, направленную на развитие недостающих операций мышления и специально обучить школьника этим операциям. На данном этапе, исходя из принципа единства диагностики и коррекции, те же задания можно использовать в качестве средства психологической коррекции выявленных недостатков в психологическом развитии учащихся. Следует помнить, что недостатки мыслительной деятельности у детей могут быть разными, следовательно, каждому неуспевающему нужна специальная система упражнений, выработанная на основе анализа особенностей его мыслительной деятельности.

Психолог обязан работать совместно с педагогом и родителями, поэтому необходимо разработать для них общие психологические рекомендации. Например, педагогу следует предложить в работе с неуспевающими школь-

никами на уроке использовать упражнения, требующие применения именно тех мыслительных операций (сравнения, анализа, синтеза, абстрагирования), которые недостаточно развиты у школьника. Индивидуальный подбор заданий для неуспевающего школьника позволит развить недостающие компоненты мыслительной деятельности.

Родителям можно рекомендовать следующие упражнения с детьми, которые не требуют дополнительного времени, например, проверить наблюдательность детей, предложив им подробно описать по памяти школьный двор, путь из дома в школу – то, что они видели сотни раз. Такие описания дети могут сделать устно или письменно. Затем необходимо соотнести их с реальной действительностью. Подобные задания помогут сравнить эффективность непроизвольного и произвольного внимания, оценить взаимосвязь внимания и зрительной памяти.

Эффективны для развития мышления упражнения на сравнения предметов (понятий), например, сравнить хорошо знакомые предметы: молоко и вода, самолет и поезд; более сложно – картина и фотография, утро и вечер, упрямство и настойчивость и т.д. Важно выделить основания для сравнения, соотношение отмеченных признаков сходства и различия, отметить самостоятельно выделенные ребенком критерии сравнения.

Задания на выявления скрытых свойств предметов, в частности, открыть необычные свойства обычных предметов, например, мороженого, шариковой ручки и др. позволяют преодолеть привычный взгляд на предмет, стереотипы мышления.

Важно, что подобные упражнения воспринимаются ребенком как игровые и исполняются без принуждения, их можно выполнять в любое время: по пути домой, в магазин, на прогулке, на перемене, со временем подобные «игры» становятся потребностью, и дети самостоятельно направляют свою активность на исследование существенных и несущественных свойств в окружающих их предметах.

4.5 Система работы педагога-психолога по развитию коммуникативных УУД

Следует отметить, что данный вид УУД, с одной стороны, очень хорошо известен учителям, а с другой стороны, понимается несколько односторонне. Например, коммуникация как умение школьника говорить, строить распространенные высказывания; вступать в диалог. Иными словами, данный вид УУД ошибочно понимается педагогами школ только как речевое развитие ученика, что совершенно недопустимо с позиции ФГОС НОО (ООО).

В данной главе попробуем подробнее описать не столько коммуникацию, сколько «сотрудничество» как основную единицу коммуникативных УУД.

Структура коммуникативных УУД представлена на рис.4

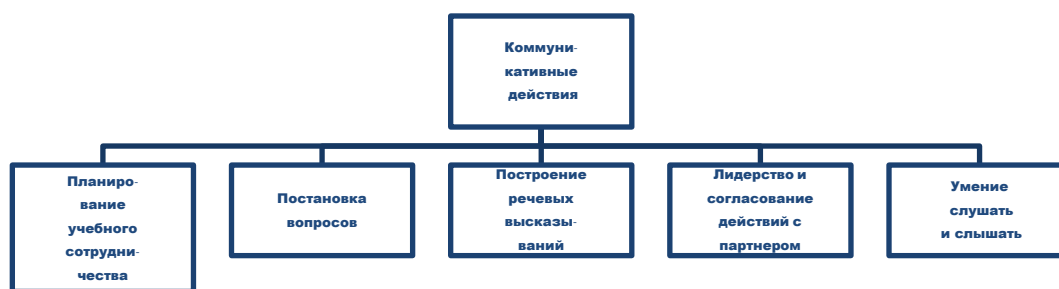


Рис. 4 Коммуникативные универсальные учебные действия

Среди современных отечественных ученых проблему учебного сотрудничества разрабатывали Л. И. Айдарова, Ю. В. Громыко, Р. Я. Гузман, А. И. Донцов, А. Ю. Коростелева, Г. Г. Кравцов, А. А. Либерман, Й. Ломпшер, В. Я. Ляудис, А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. В. Петровский, В. П. Панюшкин, Н. И. Поливанова, И. В. Ривина, В. В. Рубцов, А. А. Тюков, Д. И. Фельдштейн, Г. А. Цукерман, С. Г. Якобсон и др.

Сотрудничество имеет много разных форм. Наиболее распространенной формой в традиционной школе является взаимодействие по типу «учитель – ученик». В начале обучения можно наблюдать интересное явление: лица детей постоянно обращены к учителю и, когда он передвигается по классу, следуют за ним, как головки подсолнухов за солнцем. Этот феномен, с одной стороны, является показателем готовности ребенка к восприятию учебной информации от учителя. С другой стороны, он может быть результатом чрезмерной нацеленности на значимого взрослого. В этом случае страдает интерес к содержанию обучения, остается мало возможности для развития учебной самостоятельности ребенка.

Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам, от ученика требуется не только внимательность, хорошая память и послушание, но и умение увидеть проблему, выдвинуть гипотезы о способе ее решения, провести анализ изучаемого феномена (объекта, явления), найти способ решения задачи. Этого результата невозможно достичь только при традиционных формах обучения в ситуации «учитель – ученик», но можно добиться при грамотной организации более широкого учебного сотрудничества²⁵.

Основой для современных исследований влияния социального взаимодействия на обучение школьников послужили идеи Л. С. Выготского и Ж. Пиаже.

²⁵ Репина О. К. Психолого-педагогические особенности учебного сотрудничества в школе/ Педагогическая психология (учебник)//под ред. В. А. Гуружапова. – М.: Издательство Юрайт, 2013.- 493с. - С.224-262.- Серия: Бакалавр. Базовый курс (ISBN 978-5-9916-2387-2).

Согласно культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, социальная ситуация оказывает решающее воздействие на развитие ребенка. Л. С. Выготский подчеркивал, что высшие психические функции происходят из высших коллективных форм деятельности. Таким образом, совместная деятельность является важнейшим инструментом развития ребенка. Развитие ребенка характеризуется не только зоной актуального развития (актуальными возможностями ребенка, тем, что он умеет делать уже сейчас), но и зоной ближайшего развития (потенциальными возможностями ребенка), которая задается совместной деятельностью ребенка со взрослым или сверстниками. Важным моментом концепции Л. С. Выготского является различие способов формирования научных и житейских понятий. Если житейские (эмпирические) понятия зарождаются спонтанно в ходе столкновения ребенка с реальными вещами, то становление научного понятия возможно лишь при специально организованном обучении, в определенной системе. Однако обучение эффективным становится только тогда, когда идет впереди развития, то есть способствует становлению функций, которые находятся в зоне ближайшего развития.

В школе Ж. Пиаже был разработан метод «когнитивного обучения», направленный на общее интеллектуальное развитие ребенка, а не только на передачу знаний. Важнейшими условиями когнитивного развития являются личные исследования ребенка и социальные взаимодействия (кооперация, сотрудничество). Сотрудничество позволяет ребенку правильно освоить какое-либо понятие, в то время как при традиционном взаимодействии, основанном на отношении престижа и авторитета, вместо понятия может остаться лишь знание о чужой точке зрения. Однако вступить в кооперацию, согласно Ж. Пиаже, ребенок может только при достаточно высоком уровне развития. На дооперациональных стадиях (от появления языка до 7-8 лет) особенности мышления ребенка не позволяют самостоятельно строить социальные отношения кооперации, что, очевидно, требует помощи взрослого.

Учитель, организуя дискуссию, побуждает детей высказывать собственные предположения. Как правило, ученики не всегда готовы сразу включиться в диалог с учителем, этому действию нужно учить специально. Например, организация самой простой формы сотрудничества «посоветоваться друг с другом» приводит к появлению новых версий и позволяет решить задачу, поставленную учителем. Таким образом, одним из специфических результатов совместной учебной деятельности является формирование у школьников учебной инициативности: способности добывать недостающую информацию с помощью вопросов, готовности предложить партнеру план общего действия.

Одним из важнейших результатов учебного сотрудничества является освоение полноценных понятий. Сотрудничество в данном случае может быть организовано в форме общеклассной дискуссии. Задача учителя состоит не в том, чтобы дети дали правильный ответ на вопрос, а в том, чтобы детьми

была обнаружена новая учебная ситуация: постановка проблемы является первым этапом на пути освоения нового.

Ведущий специалист в области учебного сотрудничества Г. А. Цукерман выделяет следующие его обучающие эффекты:

- улучшение понимания усваиваемого материала;
- сокращение времени на формирование полноценных понятий, умений, навыков по сравнению с фронтальным обучением;
- увеличение количества детей, включенных в работу;
- рост познавательной активности и творческой самостоятельности учащихся,
- изменение характера взаимоотношений между детьми в классе;
- появление у школьников самокритичности, способности точно оценивать свою работу;
- приобретение учениками таких навыков, как ответственность за свои слова и действия, умение действовать с учетом позиций других людей; умение совершенствовать свое знание и способ действия с учетом другой позиции;
- понимание школьниками относительности, субъективности мнений и возможности существования разных точек зрения на один предмет.

Таким образом, сотрудничество со сверстниками приносит уникальные результаты, которые не могут быть компенсированы общением со взрослым. Однако механическое объединение в группу нескольких детей и создание богатой предметной среды не приведет к описанным выше эффектам. Необходима особая работа по обучению сотрудничеству.

Придя в школу, дети проявляют такие формы поведения, которые сформировались у них в дошкольном детстве: демонстрируют свою беспомощность, не различают дружеские отношения и совпадение мнений по поводу способа решения задачи и т.д. Так, Г. А. Цукерман приводит пример, когда в ответ на просьбу учителя найти картинку, на которой изображен предмет с названием на звук [з], часть детей быстро демонстрируют учителю, что они уже договорились, потому что дружат, хотя учитель обнаруживает, что предметная задача еще не выполнена.

Для преодоления пережитков дошкольного детства необходимо специальное обучение детей сотрудничеству, которое состоит в создании атмосферы доверия, доброжелательности, терпимости к ошибкам, освоении норм ведения дискуссии, умении согласовывать разные точки зрения на предмет обсуждения. Основная роль в организации учебного сотрудничества принадлежит учителю. Без помощи учителя ученики не смогут вскрыть ни сущность усваиваемых понятий, ни содержание эффективных способов работы с ними. Именно учитель является носителем тех социальных образцов, которые должны быть усвоены учащимися. Он создает ситуации, в которых ученики не могут действовать по шаблону; организует деятельность детей по анализу существенных частей в данной задаче; определяет последовательность решения задач и количество подготовительных заданий; ставит уточняющие во-

просы; оказывает непосредственную помощь в нахождении выхода из трудной задачи.

Организуя групповое взаимодействие детей, учитель должен создать условия для коммуникации учеников и руководить взаимодействующими учениками, которые представляют разные позиции и познавательные возможности. Выполняя эту функцию, учителю необходимо не столько выбрать точку зрения, которую понимает большинство участников, сколько упорядочить и скоординировать предложения, высказываемые учениками. Своими репликами и действиями учитель участвует в создании ситуаций «когнитивного конфликта», ведущего к анализу и пониманию учебного содержания. Основу «когнитивного конфликта» может составить противоречие между имеющимися у детей знаниями об объекте и полученными в деятельности фактами; расхождения в знаниях об объекте у разных учеников; противоречие между успешностью использования способа действия в одних ситуациях и его ошибочностью в новых условиях.

При создании условий для эффективного учебного сотрудничества учителю необходимо помнить и об индивидуально-психологических особенностях школьников. Так, в работах Ж. Пиаже и представителей его школы было показано, что уровень интеллектуального развития учащихся, объединяемых в пары (группы), влияет на эффективность совместной деятельности. Объединение в группу детей, имеющих очень высокий и очень низкий уровни интеллектуального развития, не приводит к успешному решению задачи. Однако и объединение в пару «слабых» учеников также не способствует ни их интеллектуальному прогрессу, ни решению задачи. Наибольший эффект совместная учебная работа дает тогда, когда между учениками есть расхождение в уровне освоения понятия или способа действия, но это расхождение не является значительным. А.-Н. Перре-Клермо на основании своих исследований сделала вывод, что разница в уровне развития или освоения понятия должна быть такой, чтобы возник познавательный конфликт (противоречие позиций), но не очень большой для того, чтобы ребенок мог понять причину разногласий между ним и напарником.

Организация учебного сотрудничества требует от учителя точного понимания собственных педагогических целей и задач. Так как для разных задач могут быть использованы разные формы организации сотрудничества и подобраны разные задания.

Система работы психолога по сопровождению данного вида УУД состоит в том, чтобы помочь учителю выделить основные критерии уровня сформированности данного вида универсального действия у школьников. С этой целью необходимо показать педагогам основные формы учебного сотрудничества на уроке и способы их организации.

Учебное сотрудничество со сверстниками может быть организовано разными способами. *Ролевой способ распределения деятельности* нацелен на освоение отдельных аспектов деятельности.

Позиционный подход опирается на предположение, что у участников совместной деятельности возникает своя точка зрения (позиция). Как правило, каждая позиция, претендуя на целостность и обоснованность, не является достаточной для решения задачи, так как удерживает только один из аспектов понятия. В то же время объединение этих позиций позволяет сформировать целостное представление об объекте изучения.

В классе часто возникает ситуация, когда задание, предложенное учителем, для школьников достаточно сложное. В этом случае практически ни один ученик не может самостоятельно провести полный анализ и ответить на вопрос учителя. Однако совместное обсуждение позволяет школьникам выделить все характеристики (признаки) и совместно прийти к верному решению.

Коллективно-распределенный способ организации учебного сотрудничества может быть использован для осознания взаимосвязи между действием с осваиваемым понятием и его существенными особенностями. Для этого между детьми распределяют действия и операции, выполнение которых раскрывает принцип устройства изучаемого объекта. По ходу выполнения задания ученики могут меняться операциями, постигая при этом разные способы действия.

Коллективно-распределенный способ организации сотрудничества особенно эффективен при работе с таким содержанием, которое может быть представлено в материальной, предметной форме (например, освоение физических законов).

Выбор учебного задания для учебного сотрудничества является еще одним важным аспектом его организации, так как для разных форм и педагогических задач требуются разные учебные задания. Так, например, для групповой дискуссии подходят задания, существенной особенностью которых является наличие нескольких точек зрения на содержание и способ их решения. В этом случае наиболее уместны проблемные учебные задачи.

Для работы в парах и тройках могут быть предложены задания на проверку правильности применения освоенного способа. Проверая задание соседа по парте, ученик способен проявить больше внимательности и критичности, чем при проверке собственной работы. Кроме того, оспаривая решение друга, он вынужден объяснить причины своего несогласия.

Для выделения еще одного правила организации учебного сотрудничества рассмотрим ситуацию, сложившуюся на одном из уроков. Учитель поставил учебную задачу. Дети с удовольствием начинают ее обсуждать, выдвигают разные версии, спорят, но время идет, а класс никак не может прийти к решению. Обсуждение многократно возвращается к одним и тем же вопросам, участники спора меняют свои позиции, не замечая этого, а учитель не может продемонстрировать школьникам ошибочность их точек зрения. Одной из причин такой ситуации является неправильная организация дискуссии. Обсуждение ведется только на «словах». Учитель не фиксирует на доске позиции участников, содержание их точек зрения. В связи с этим, не-

заметно для детей постоянно меняется предмет обсуждения. Таким образом, организация сотрудничества обязательно предполагает использование моделей или схем, которые фиксируют позицию участников обсуждения, способ их работы или структуру действия, аспект деятельности. Согласно Л. С. Выготскому, использование знаков и символов отличает собственно человеческий способ регуляции поведения и служит средством управления деятельностью.

Обсуждая особенности организации учебного сотрудничества, необходимо рассмотреть вопрос об учете возрастных возможностей школьников в ходе этой работы. Большинство ученых признают, что учебное сотрудничество в подростковом возрасте имеет свою специфику. Так, Г. А. Цукерман считает, что принципиальной особенностью в организации учебного сотрудничества в подростковом возрасте является реализация такого взаимодействия, в котором подросток начинает выступать в роли учителя по отношению к более младшим ученикам, подбирая для них задания, продумывая содержание учебного занятия. Такая форма работы в подростковой школе, по мнению Г. А. Цукерман, позволяет решить сразу две задачи:

- удовлетворить притязания подростка на повышение своего социального статуса;
- сформировать качественно новые показатели учебного сотрудничества и учебной самостоятельности.

Так, попадая в позицию учителя по отношению к ученикам младших классов, подросток должен научиться понимать интеллектуальную позицию ученика. Основной задачей взрослого при организации разновозрастного сотрудничества является обеспечение подростка не только предметными знаниями, но и способами понимания интеллектуальных трудностей учеников. Подросток при этом не только лучше осваивает предметные понятия, но и начинает ориентироваться в способах понимания интеллектуальных трудностей учащихся.

В работах В. В. Рубцова, Ю. В. Громыко и др., выполненных под общим руководством В. В. Давыдова, исследовался вопрос о том, какие формы совместной деятельности школьников и учителя могут повысить эффективность усвоения детьми теоретических понятий. Было выявлено, что в подростковом возрасте ученики могут не только решать задачу по выявлению существенных свойств изучаемого объекта, но и осваивать способ взаимодействия, позволяющий более эффективно строить совместное исследование по решению задачи. Для такой организации работы необходимо включать в деятельность детей как модели, которые отражают структуру изучаемого объекта, так и модели, которые задают способ совместного действия.

По мнению В. В. Рубцова, большие возможности для организации сотрудничества предоставляют современные информационные технологии. В специальных компьютерных программах может быть задана ситуация, в которой каждый участник выполняет свою часть работы над задачей и вынужден сообщать партнеру об осуществляемых действиях и их результатах.

Учебное взаимодействие, организованное подобным образом, содержит определенные этапы становления учебной коммуникации:

- на первом этапе ученики должны научиться передавать друг другу сообщения в такой форме, которая с одной стороны, будет им понятна, а с другой – будет соответствовать задаче;
- на втором этапе дети достигают определенного уровня взаимопонимания и вырабатывают свою «кодovou систему»: заменяют жестом, отдельным словом или репликой целостное высказывание, фиксируя в них необходимые для решения задачи характеристики;
- на третьем этапе участники становятся способными описывать в модели свой способ взаимодействия, который меняется в соответствии с задачей;
- на заключительном этапе взаимодействия при высоком уровне сформированности учебной коммуникации ученики смогут перейти от одной целостной системы, структурирующей предметную ситуацию, к другой.

Использование компьютерных программ позволит учителю не вмешиваться в коммуникацию учащихся, выполняя лишь диспетчерские функции обеспечения обмена сообщениями и действиями участников и внося необходимые изменения в процесс дискуссии при решении задачи.

Подводя итоги, можно сформулировать некоторые рекомендации по организации учебного сотрудничества:

1. Учебному сотрудничеству необходимо специально обучать. Оно не появляется автоматически при объединении в группу нескольких детей.

2. Обучение сотрудничеству начинается с создания атмосферы доброжелательности, терпимости к ошибкам и освоения правил коммуникации.

3. Организуя учебное сотрудничество, необходимо определиться с педагогическими задачами, которые собирается решать учитель. Ориентация на разные образовательные результаты требует выбора разных формы организации сотрудничества (позиционный, коллективно-распределенный, ролевой способ) и разных видов заданий. Для групповой дискуссии эффективными оказываются проблемные задачи, для работы в парах и тройках могут быть предложены задания на проверку правильности применения освоенного способа.

4. Организация учебного сотрудничества требует использования моделей, схем для удержания предмета обсуждения, фиксации разных позиций участников, демонстрации специфики выполняемых операций, проявления существенных аспектов изучаемого понятия.

5. Использование совместной деятельности при обучении подростков может быть организовано либо в форме разновозрастного сотрудничества, либо в форме коллективно-распределенной деятельности, где предметом рефлексии становится не только содержание задачи, но и способ организации взаимодействия, позволяющий решить задачу более эффективно.

Таким образом, мы определили общие основы психолого-педагогического сопровождения формирования УУД (личностных, регуля-

тивных, познавательных и коммуникативных) в аспекте внедрения ФГОС НОО (ООО) и достижения метапредметных результатов.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем состоит необходимость изменения целей современного образования?
2. Назовите и обоснуйте основные трудности развития личностных УУД младших и старших школьников.
3. На конкретных примерах покажите особенности регуляторных УУД школьника. Подкрепите свои наблюдения теоретическими положениями.
4. Опишите важнейшие эффекты учебного сотрудничества.
5. Каких образовательных результатов, обозначенных во ФГОС, позволяет достичь организация учебного сотрудничества?
6. Учителя обычно говорят, что если ученик не хочет учиться, то его невозможно научить. Согласны ли вы с этим? Какой выход из создавшегося положения можно использовать (определите систему работы школьного психолога по данной проблеме)?
7. Из каких действий состоит умение младшего школьника (старшеклассника) учиться?
8. Составьте примерный перечень заданий, направленных на коррекцию дефектов саморегуляции учебной деятельности школьников в функциональных звеньях «цель», «субъективная модель значимых условий деятельности», «программа исполнительских действий», «оценка результатов деятельности».
9. Разработайте план психопрофилактической беседы с педагогом, работающим с неуспевающим подростком или юношей, на тему: «Психологические особенности саморегуляции учебной деятельности неуспевающего школьника».

Кейс-задания

Инструкция для решения: внимательно прочитайте задачу и определите, к какому типу УУД относится то или иное задание. Вернитесь к содержанию главы и перечитайте систему работы педагога-психолога по данному виду УУД. Решите задание и ответьте на поставленный вопрос аргументировано.

1. Ученику первого класса предлагают решить задачу, в которой речь идет о постройке домов в поселке. Ребенок прочитал задачу и сказал: «Я умею решать задачи на тетрадях, а на домах не умею». В чем заключается трудность решения задачи у школьника? Обоснуйте, какой вид УУД не

сформирован у первоклассника? Разработайте рекомендации для родителей, учителя начальной школы; определите, какую работу с данным учеником может выполнить педагог-психолог.

2. Используя методику «Рукавички», понаблюдайте за умением вступать в учебное сотрудничество учеников первого и четвертого класса. Дайте сравнительную характеристику этого умения у учеников разных классов. Какими факторами (кроме возраста) могут быть объяснены различия в особенностях взаимодействия школьников?

3. Учитель спрашивает ученика, сколько будет $6+4$? Ученик отвечает: «девять». Учитель говорит, что он ошибся и поправляет – «десять». Ученик спорит с учителем и говорит, что точно помнит, что десять бывает, когда $5+5$. Объясните данный факт с позиции психологических причин неуспеваемости школьников и определите какой вид УУД следует развивать у данного школьника.

4. Реализуя программу Г. А. Цукерман, К. Н. Поливановой «Введение в школьную жизнь» для первоклассников, учитель предложил ученикам игру «Зеркало». Правила игры: *«Дети выходят в круг, становятся лицом друг к другу и договариваются между собой, кто – зеркало, а кто – смотрящийся в него. Смотрящийся в зеркало показывает движение, а зеркало повторяет его»*. Сформулируйте понятные для учеников первого класса критерии, по которым может быть оценено качество совместной работы.

5. Составьте примерный перечень заданий, направленных на коррекцию дефектов саморегуляции учебной деятельности школьников в функциональных звеньях «цель», «субъективная модель значимых условий деятельности», «программа исполнительских действий», «оценка результатов деятельности».

6. Организация разновозрастного учебного сотрудничества является очень эффективным приемом. Придумайте (или подберите) задание для совместной работы учеников первого и четвертого класса. Сформулируйте психолого-педагогические цели и задачи на организацию этого сотрудничества.

7. Учитель предложил ученикам первого класса выполнить задание в паре и по окончании работы сообщить о готовности. Наблюдая за работой ребят, учитель обнаружил следующие варианты парной работы:

- Одна пара детей задание не выполнила, но показала учителю свою готовность раньше всех.
- В другой паре каждый ребенок стал выполнять работу самостоятельно.
- В третьей паре всё отведенное на выполнение задания время дети проспорили о том, кто и за что будет отвечать.

Опишите возможные причины обнаруженных педагогом феноменов. Дайте описание направлений работы педагога с учениками по формированию у них навыков учебного сотрудничества.

8. Разработайте план психопрофилактической беседы с педагогом, работающим с неуспевающим подростком или юношей, на тему: «Психологические особенности саморегуляции учебной деятельности неуспевающего школьника».

Темы для рефератов

1. Психолого-педагогическое сопровождение учебного процесса в аспекте достижения метапредметных результатов.
2. Общая характеристика регуляторных УУД и роль педагога-психолога в их развитии у школьников
3. Общая характеристика познавательных УУД и роль педагога-психолога в их развитии у школьников
4. Общая характеристика личностных УУД и роль педагога-психолога в их развитии у школьников
5. Общая характеристика коммуникативных УУД и роль педагога-психолога в их развитии у школьников
6. Влияние учебного сотрудничества на формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте.
7. Исследование коопераций социальных взаимодействий в школе Ж. Пиаже.
8. Теоретические основы учебного сотрудничества в концепции Л. С. Выготского.
9. Система психолого-педагогической работы психолога с родителями в аспекте развития у школьников УУД.
10. Особенности учебного сотрудничества при обучении подростков.
11. Система психолого-педагогической работы психолога с педагогами в плане достижения метапредметных результатов.
12. Психологическая коррекция мотивации учения подростков и юношей.
13. Психологическая коррекция несформированности умений саморегуляции учебной деятельности подростков и юношей.
14. Несформированность регуляторных умений как причина неуспеваемости старшеклассников.
15. Неуспеваемость подростков вследствие недостатков развития мотивационной сферы школьников.

Тезаурус

Умение - освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков.

УУД - Универсальные учебные действия (УУД) — это умение учиться, то есть способность человека к самосовершенствованию через усвоение нового социального опыта; обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся, — как в различных предметных

областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик.

Метапредметные результаты - освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях.

Мотивация – побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность, в широком понимании - причины и механизмы целенаправленного поведения человека.

Предметные результаты — усвоение обучающимися конкретных элементов социального опыта, изучаемого в рамках отдельного учебного предмета, то есть знаний, умений и навыков, опыта решения проблем, опыта творческой деятельности;

Саморегуляция - один из уровней регуляции активности этих систем, выражающим специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности, в том числе рефлексии. При всем разнообразии проявлений саморегуляция имеет следующую структуру: 1) принятая субъектом цель его произвольной активности; 2) модель значимых условий деятельности; 3) программа собственно исполнительских действий; 4) система критериев успешности деятельности; 5) информация о реально достигнутых результатах; 6) оценка соответствия реальных результатов критериям успеха; 7) решения о необходимости и характере коррекций деятельности. Общие закономерности саморегуляции реализуются в индивидуальной форме, зависящей от конкретных условий и от характеристик нервной деятельности, от личностных качеств субъекта и его привычек в организации своих действий.

Учебное сотрудничество – сотрудничество как совместная деятельность субъектов характеризуется в отличие от индивидуальной работы следующими свойствами: а) пространственным и временным соприсутствием; б) единством цели; в) организацией и управлением общей деятельностью; г) разделением функций, действий и операций между участниками совместной деятельности; д) наличием позитивных межличностных отношений. *Учебное сотрудничество* представляет собой разветвленную сеть взаимодействий по крайней мере по четырем линиям: 1) «учитель – ученик (ученики)»; 2) «ученик – ученик» (в парах и тройках); 3) общегрупповое взаимодействие учеников в коллективе; 4) «учитель – учительский коллектив».

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) — совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию

Рекомендуемая литература

1. Громыко Ю. М. Проблема обновления содержания образования в постсоветской школе и перспективы подхода В. В. Давыдова // Развивающее образование, т. 1. Диалоги с В. В. Давыдовым. – М., 2002. – С. 156-169.
2. Божович, Л. И. О мотивации учения / Л. И. Божович // Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учеб. Пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений /Сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – С. 88-90
3. Блонский П. П. Развитие мышления школьников / П. П. Блонский // Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учеб. Пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений /Сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – С. 131-142
4. Дубровина, И.В. Рабочая книга школьного психолога /И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова - Москва: Просвещение, 1991 – 303с.
5. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О. А. Конопкин // Вопр. психол. – 2004. – № 2. – С. 128–135.
6. Репина О. К. Психолого-педагогические особенности учебного сотрудничества в школе/ Педагогическая психология (учебник)//под ред. В. А. Гуружапова. – М.: Издательство Юрайт, 2013.- 493с. - С.224-262.-Серия: Бакалавр. Базовый курс
7. Эльконин, Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Д. Б. Эльконин; Ред.-сост. Б. Д. Эльконин. - 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.- 384с.
8. Цукерман Г. А. Венгер А. Л. Развитие учебной самостоятельности. Текст / Г. А. Цукерман, А. Л. Венгер. – М., 2010.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2009.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: «Просвещение», 2011.

Хусаинова Резеда Мунировна
Захарова Ирина Михайловна
Яшкова Аксана Николаевна

Сведения об авторах:

Хусаинова Резеда Мунировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Института психологии и образования КФУ (3 глава).

Захарова Ирина Михайловна, кандидат психологических наук, доцент, Набережночелнинского института социально-педагогических технологий и ресурсов (4 глава).

Яшкова Аксана Николаевна кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной и прикладной психологии Мордовского государственного педагогического института им. М.Е.Евсеева (1, 2 глава)

Корректурa авторов

Издательско-полиграфическая компания «Бриг»
г.Казань, ул.Академическая, д.2. Тел./факс: (843) 537-91-63

Подписано в печать 20.11.2015. Формат 60х84_{1/16}.
Тираж 500 экз. Гарнитура «Times New Roman». Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 8,0. Заказ № 11/374. Печать ризографическая.



Отпечатано с готового оригинал-макета
на полиграфическом участке издательства «ИГМА-пресс»
ИП Маликовой И.Г. ОГРН 308169031500136
Казань, ул. Московская, д.31, офис 215. 5260296@mail.ru.